

MEMORIAS DE LA
XIII CONFERENCIA REGIONAL
LATINOAMERICANA Y V CONFERENCIA
REGIONAL PANAMERICANA



EDUCACIÓN MUSICAL HOY:
MIRADAS RENOVADORAS
Y CONTEXTOS DE CAMBIO

3 AL 6 DE
AGOSTO
2021

UNIVERSIDAD
DEL CARIBE
CANCÚN, MÉXICO

National Library of Australia Cataloguing-in-Publication

Editors: Patricia A. González-Moreno, Sérgio Figueiredo, Euridiana Silva.

Title: Memorias de la XIII Conferencia Regional Latinoamericana y V Conferencia Regional Panamericana, ISME Cancún 2021. Educación musical hoy: Miradas renovadoras y contextos de cambio. [Proceedings of the 13th Latin American Regional Conference and 5th Pan American Regional Conference ISME 2021. Music education today: Renewing views and contexts of change] [electronic resources]

ISBN: 978-1-922303-07-3 (ebook)

Notes: Includes bibliographical references

Subjects: Music--Congresses

Music in education--Congresses

Music instruction and study--Congresses

Music teacher education--Congresses

Higher music education--Congresses

Copyright © International Society for Music Education 2022

<https://www.isme.org/>



AUTORIDADES CONVOCANTES

DRA. EMILY ACHIENG' AKUNO
Presidente ISME en ejercicio (Kenia)

M.C. ANA ISABEL VÁSQUEZ JIMÉNEZ
Secretaría de Educación de Quintana Roo

LIC. MARISOL VANEGAS PÉREZ
Rectora de la Universidad del Caribe

COMITÉ DE HONOR

Dra. Emily Achieng' Akuno, Presidente ISME en ejercicio (Kenia)
Dr. Luis Alfonso Estrada Rodríguez, Universidad Nacional Autónoma de México (México)
Dr. Sérgio Figueiredo, Universidade do Estado de Santa Catarina (Brasil)
Dra. Ana Lucía Frega, Miembro Honorario Vitalicio de ISME, Universidad UADE (Argentina)

COMITÉ ORGANIZADOR LOCAL

L.E.M. Carlos Gabriel Trujillo del Río, Presidente. Secretaría de Educación de Quintana Roo
(México)
M.C. Lyscenia Durazo. Pontificia Universidad Católica del Perú (Perú)
M.C. Mauricio Hernández Monterrubio. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (México)
M.C. Arisbe Martínez Cabrera. Universidad Veracruzana (México)
Lic. Karina Rivero Cisneros. Instituto de la Cultura y las Artes de Quintana Roo (México)
Dra. Rosalía Trejo León. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (México)

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Patricia A. González-Moreno, Presidente. Universidad Autónoma de Chihuahua (México)
Dra. Luciana del Ben, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil)
Dr. Raúl Capistrán Gracia, Universidad Autónoma de Aguascalientes (México)
Dra. Nakú Magdalena Díaz González Santillán, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
(México)
M.C. Karla Maythé Figueroa Guzmán, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México)
Mgter. Ramiro Limongi, Escuela Superior de Educación Artística en Música "Juan Pedro Esnaola"
(Argentina)
Dr. Carlos Poblete Lagos, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile)
Dr. Harry Price, Kennesaw State University (EE.UU.)
Dra. Violeta Schwarcz López Aranguren, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
Dra. Euridiana Silva, Universidade do Estado de Santa Catarina (Brasil)
Dra. Rosalía Trejo León, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (México)
Dra. Elda Nelly Treviño Flores, Universidad Autónoma de Nuevo León (México)

EDICIÓN DE MEMORIAS

Dra. Patricia A. González Moreno (México)
Dr. Sérgio Figueiredo (Brasil)
Dra. Euridiana Silva (Brasil)

COORDINADORES & COLABORADORES

Logística:

Lic. Wendy González Moreno
M.C. Iván Interian Kú

Imagen:

Arq. Silvia Meléndez Fernández
L.D.G.D. Gisselle Sobrevilla Asiain
Lic. Erick Cruz Reyes
Lic. Jaasiel Cruz Reyes

Comunicaciones:

Lic. Azalia Quammie
L.E.M. Minerva Iparrea Decuir
M.D.E. Elizabeth Ochoa Ayala
Prof. Daniel Vargas García

Redes:

Lic. Lorenzo Chan Basto

Administración:

Lic. Yoly Vargas Rejón

Vinculación UniCaribe:

M.C. Guillermina Pech Pech
M.C. Luis Dzib Pech
M.C. Emilio Portes Gil
Arq. Mónica Morales Vera

Difusión:

M.C. Mario Flores Flores
M.C. Erandi Mejía Almonte
L.E.M. Juan José Tzab Sánchez
L.E.A.P.D. Dulce Preza Medina
Profa. Rocío Borjas Sosa
L.E.A. Yaranel Sosa Guillén

TABLA DE CONTENIDO

PREFACIO	12
Carlos Gabriel Trujillo del Río	
MESA REDONDA.....	12
Music education today: Renewing views and contexts of change.....	14
Emily Achieng' Akuno	
Conferências regionais de educação musical da ISME no Brasil: Revendo o passado e refletindo sobre o futuro	19
Sérgio Figueiredo	
Educación musical hoy: Miradas renovadoras y contextos de cambio	26
Ana Lucía Frega	
CONFERENCIAS	34
Replanteando la acción social por la música	34
Geoffrey Baker	
Listening with “Big Ears”: Responsabilidad en la investigación sobre educación musical transcultural.....	40
Anita Prest	
Resignificando el lugar del cuerpo y la percepción en lo sonoro: Una perspectiva musicoterapéutica	46
Violeta Schwarcz López Aranguren	
COMUNICACIONES ORALES	57
Aprendizaje musical informal de estudiantes de preparatoria del Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México	57
Rubén Ávila Corona, Martha Gómez Gama	
Em que gênero eu canto? A operação do gênero nos processos de aprendizagens vocais de cantoras e cantores transgêneros	66
Bruno Caldeira	
Producción radiofónica desde casa: Indicios de cambio social en la educación musical universitaria	72
Irma Susana Carbajal Vaca, Karla Jacqueline Silva Doray Ledezma	
Os quatro tipos de conhecimento musical: Possibilidades para educação musical	78
Renato Cardoso	
Diseño de estándares para la alfabetización musical en educación superior	85
Rubén Carrillo, Javier Tarango	
Conhecimentos musicais escolares: Contribuições dos aportes teóricos de Forquin e Bernstein	94
Mauricio Braz de Carvalho	
Abordagens para o ensino de escalas musicais: Uma análise comparativa entre um aplicativo para celular e um método de linguagem musical.....	101
Thiago Henrique Christoni, Leonardo Borne	

El dictado melódico en la enseñanza del solfeo: Análisis de factores cognitivos	109
Juan Pablo Correa, Vitalis Missael López	
O sotaque musical das bandas brasileiras.....	117
Fernando Vieira da Cruz	
Media education and music education: Pending challenges in Mexico before current consumption of media	124
Pedro Román Cu Acosta	
Historia de la música y apreciación musical en la educación musical infantil: Un área de oportunidad a atender ..	131
Teresita Custorio Jiménez	
Motivações de estudantes para aprendizagem musical escolar segundo o modelo MUSIC de motivação acadêmica	137
Daniele Isabel Ertel, Cristina Rolim Wolffenbüttel	
Ações músico-pedagógicas por, para e entre mulheres: Uma perspectiva da <i>Community Music</i>	146
Maria Amélia Benincá de Farias	
Ser professor de gaita-ponto no projeto Fábrica de Gaiteiros: Um estudo de caso	153
Antonio Cezar Ferreira	
Educação musical e extensão universitária: Uma pesquisa-ação sobre a educação musical em Vigia-Pa	159
Luis Darlan Gomes Faria Filho, Thalison Mykhael de Sousa Santos, Carlos Augusto Pinheiro Souto	
Educação musical, relações étnico-raciais e racismo: O que os livros didáticos de artes nos apresentam?	166
Eloisa Costa Gonzaga, Viviane Beineke	
O repertório musical do pianista colaborador: Uma análise de processos seletivos em programas de doutorado nos EUA	175
Guilherme Farias de Castro Montenegro	
Thinking in sound: Findings from choirlab	187
Yvonne Higgins	
Estágio em música: Aprendizados a partir da pandemia da COVID-19	204
Gláuber Santos de Jesus, Cristina Rolim Wolffenbüttel, Wagner de Lima Alonso	
Otimizando pianistas colaboradores e educando estudantes: Um relato de experiência institucional	208
Felipe França de Andrade Junqueira ¹ , Germano Gastal Mayer ² , Octávio Amaral Machado	
<i>Tamborileros</i> de candombe: Práticas pedagógico-musicais de aprendizes e músico-educadores em diferentes contextos no Uruguai	215
Matheus de Carvalho Leite	
La interdisciplinariedad como eje transversal en la educación musical en la Facultad de Artes Escénicas en programas de pre-grado	221
Alfonso Lescano Pinchi	
Partituras em conversação: Formação de professores em música no sul do Brasil	228
Dulcimarta Lemos Lino	
Produção de uma obra literomusical e a formação do professor de música	235
Carla Eugenia Lopardo	
Escolhas metodológicas no estudo sobre a formação musical na Igreja Católica	242
Michelle Arype Girardi Lorenzetti	

Políticas públicas de acesso e a permanência de alunos com deficiência em instituições de ensino superior nos cursos de licenciatura em música	250
Vinícius Alves Maciel, Regina Finck Schambeck	
Licenciados em música no Maranhão: Uma análise a partir de editais públicos	256
Mônica Luchese Marques, Teresa Mateiro	
Perspectivas de enseñanza musical universitaria a partir de la emergencia sanitaria por COVID-19: Visión de los profesores en dos universidades de México	266
Rosa Arisbe Martínez Cabrera, Julieta Varanasi González García, Erica Ríos Hernández, Mauricio Hernández Monterrubio, Rosalía Trejo León2	
“Nem sempre quis ser professora [de música]”: Histórias entrelaçadas	273
Teresa Mateiro	
Investigating well-being and participation in Florida New Horizons ensembles through the PERMA framework ...	279
Nicholas Matherne	
Análisis comparativo de programas curriculares de piano en nivel licenciatura	288
Arelly Mátuz	
Intervención sonora durante el confinamiento: Reflexión e interiorización sobre el entorno auditivo	294
Melissa Mendoza	
Procesos atencionales y perfiles de experiencia estética con estímulo danza evaluada con CRDI: Análisis de casos.....	300
Cecilia Murata, Ramiro Limongi	
Diferentes musicalidades e a formação de educadores musicais no Brasil	312
Silvia Cordeiro Nassif	
“Professora, olha o que eu fiz!”: Produções musicais escolares em tempos de pandemia	319
Bárbara Ogleari, Viviane Beineke	
Planejamento em música para professoras da educação infantil.....	327
Silani Pedrollo, Teresa Mateiro	
Educação musical e habilidades sociais: Estudo sobre o dar e receber <i>feedback</i> no ensino coletivo de instrumentos	335
Davi de Lima Pimentel, Carlos Augusto Pinheiro Souto, Cristina Rolim Wolffenbüttel	
Discursos de diversidad: La cultura en el currículum de Música de Chile	342
Carlos Poblete Lagos	
Practicing intercultural artistic citizenship in Northeastern Brazil: The experience of culture bearers in a children choir	352
Nan Qi	
Performative <i>Bomba</i> music education.....	357
Francisco Luis Reyes Peguero, José A. Rodríguez-Quiles	
Performative music education and Russell-Silver syndrome: Drum set motor development.....	365
Kaleb A. Santana Ramos, José A. Rodríguez-Quiles	
O ensino de percussão brasileira na formação de educadores(as) musicais.....	373
Beatriz Woeltje Schmidt	
La identidad social posmoderna: Efectos de lo sonoro en la corporeidad	379
Violeta Schwarcz López Aranguren	

Políticas de ações afirmativas, estágios decoloniais e seus impactos na educação musical superior brasileira	388
Euridiana Silva Souza	
Do passado à modernidade: A flauta doce na educação usical	395
Lucas Nascimento Braga Silva, Giacomo de Carli da Silva, Edilene Guedes de Oliveira Rossetto, Cristina Rolim Wolffenbüttel	
A pesquisa-ação crítico-colaborativa na educação musical: Um estudo a partir das epistemologias do sul	401
Carlos Augusto Pinheiro Souto, Cristina Rolim Wolffenbüttel	
Edudação musical como ciência: Um estudo comparado na perspectiva internacional	409
Jusamara Souza, Andreas Lehmann-Wermser	
O papel das concepções estéticas e da atribuição de valor do docente de música em relação às construções das identidades musicais dos estudantes.....	419
Ariel Teixeira de Souza, Carlos Augusto Pinheiro Souto	
Apreciação e escuta musical em escolas brasileiras: A coleção de livros didáticos Mosaico – Arte do PNLD-2020..	426
Karla Beatriz Soares de Souza, Samuel A. Alves de Lima, Lília Neves Gonçalves	
Effects of Dalcroze Eurhythmics on the quality of life of older adults	433
Elda Nelly Treviño Flores	
Vozes Mbya-Guarani em escolas não indígenas: Entre trilhas e tramas na produção de um material didático	442
Claudia Roberta Yumiko Tristão, Viviane Beineke	
Escola Livre de Música na pandemia: Relato de experiência sobre aulas de piano em grupo	452
Mara Síntique Del Guerra Valério, Regina Finck Schambeck	
Decolonización en el contexto de la educación musical: Conceptos globales, realidades locales	459
Héctor Vázquez Córdoba	
La diversidad de estilos de partituras no convencionales, como aporte a la experimentación y producción sonora	466
Silvia Esther Villalba, Adrián Jorge Matto, María Rosa Alcaráz	
Aculturação musical de imigrantes haitianos em projeto social: Instituto Ciranda – Música e Cidadania	477
Yndira Gabriel Fleitas Villarroel, Rita de Cassia Domingues dos Santos	
Estudio exploratorio sobre revistas de educación musical en español y portugués	485
María Fernanda Viñas	
Educação musical e educação especial: Uma investigação em escolar públicas municipais da 2ª Região Funcional de Planejamento do COREDE, RS, Brasil	492
Cristina Rolim Wolffenbüttel	
Convirtiéndose en docente de música en Chile: Dos estudios de casos, dos formas de choque epistemológico entre el pasado y el presente formativo	499
Felipe Zamorano Valenzuela	
PÓSTERS.....	508
Propuesta de guía metodológica: Introdutoria para abordar música occidental académica contemporánea.....	508
Diego Balderas Chacón	
Upper-string instrumentalists and micro-athletes: A framework for integrating a cognitive and physical strength and endurance regimen into (and out of) the practice room	513
Alessandra H. Barrett	

O ensino superior de música durante a pandemia da Covid-19: Incertezas, desafios e outros cenários possíveis..	525
Adriana Bozzetto, Lúcia Helena Pereira Teixeira	
Making innovative connections: Striving for transdisciplinarity in the general music classroom	531
Sarah Burns	
Procedimiento para la transcripción y elaboración de materiales musicográficos braille en la UACJ	539
Darío Valentino Escobedo Ortiz, Danni Iglesias Díaz, Alonso Fierro Olea	
Reevaluating music education journal eminence.....	547
Dawn M. Farmer, Thomas E. Kloss	
El cuento musicalizado y el teatro de sombras como herramientas de práctica interdisciplinaria en la educación musical: El caso de <i>Aprendo Presto</i>.....	554
Karla Maythé Figueroa Guzmán, Nakú Magdalena Díaz González Santillán, Manuel Felipe Espinás Valdés, Magdalena Moreno Caballero, Adriana Rojas Cordobá, Mirna Dalia Rodríguez Vidal	
Una agrupación musical juvenil como elemento formador de ciudadanos	564
Jaime Elías Hernández Valenzuela	
Pioneering through COVID to host a virtual African drumming masterclass	570
Dan Keast	
The potential of American music education– for enhancing creativity, health, and wellbeing.....	576
Hanah Kim	
A figura feminina no Clube Musical 31 de Agosto	584
Vanessa Lobo, Adrienne Cavalcante, Tainá Façanha	
Formación continua de docentes de artes en educación básica: Retos y perspectivas	590
Anna Patricia Muñoz Jiménez, Patricia A. González-Moreno	
La práctica educativa en los procesos de la iniciación musical infantil: Un estudio de la función docente	597
Alma Eréndira Ochoa Colunga	
O professor de música com TDAH e seus desafios de ensinar durante a pandemia mundial de coronavírus	602
Giácomo de Carli da Silva	
<i>Os Canarinhos</i>: Um estudo etnográfico sobre a prática musical do Carimbó na Cila do Riozinho em Vigia – PA	608
Wendel Siqueira, Marcos Conceição, Tainá Façanha	
MEMOSOLF en línea: Metodología para el aprendizaje creativo del solfeo a distancia	614
Serguei Tibets , Gerardo Borroto Carmona	
Historias pedagógicas de una profesora de piano: Las experiencias “de escenario” con niños de 3 a 5 años	630
Silvia Esther Villalba	
SIMPOSIOS	640
Claves epistemológicas para repensa una universidad para las prácticas artísticas: Entre la experiencia y la investigación educativa en artes.....	640
Lourdes Palacios, Miviam Ruiz, Mercedes Payán	
Reflexiones sobre la educación musical dentro del sistema educativo mexicano actual	662
Karla María Reynoso Vargas, Patricia A. González-Moreno, Etienne Daniel Fass Alonso	

CURSOS Y TALLERES	673
Bomba: El sonido de la herencia africana de Puerto Rico	673
Vimari Colón-León	
Estrategias didácticas para la educación musical en la discapacidad visual.....	680
Abdiel Isai Jiménez Hernández	
Solfy: Promoting singing and music literacy in schools.....	684
Morel Koren, Adoram Erell	
Contos para cantar: Da canção ao conto na sala de aula.....	695
Carla Eugenia Lopardo	
Hip hop on the fly: Get your classical wings	698
Courtney Powers	
Trucos y consejos para la investigación en educación musical	703
Harry Price, Violeta Schwarcz López Aranguren, Carlos Abril, Patricia A. González-Moreno	
La Rítmica Jaques-Dalcroze como actividad multi-tarea	706
Elda Nelly Treviño Flores	

PREFACIO

Desde el Comité Organizador de las Conferencias Regionales Latinoamericana y Panamericana de la Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME) 2021, nos es sumamente grato poner a disposición de todos los participantes, asistentes, miembros y colaboradores de la ISME, el presente documento de sus Memorias.

Las Conferencias Regionales que tuvimos el honor de organizar en agosto de 2021, teniendo como sede la Universidad del Caribe en Cancún, México, con el respaldo institucional de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Quintana Roo, reunieron a 217 participantes entre académicos, profesores, artistas y estudiantes provenientes de quince países de nuestro continente que, convocados por la Sociedad Internacional para la Educación Musical, contribuyeron a vislumbrar oportunidades para la innovación y la cooperación en nuestro campo.

Proponernos como anfitriones de estas Conferencias obedeció a la intención de traer a Quintana Roo la sede de un foro académico de carácter internacional y reconocida trascendencia, que fortaleciera las prácticas y herramientas de trabajo de los docentes de artes y música, y les brindara la oportunidad de sentirse parte de una robusta comunidad de profesionales comprometidos con la educación y el desarrollo armónico de las sociedades. Esperamos haber llegado a este objetivo en cada lugar de origen representado en los asistentes a las Conferencias; en cada aula y cada grupo de trabajo dedicado a la investigación y la docencia de la educación musical en nuestro continente.

Una vez más agradecemos a la Sociedad Internacional para la Educación Musical, a su presidente, Dra. Emily Achieng' Akuno, y a su jefe ejecutivo, el Sr. Ian Harvey, el haber confiado en nuestro equipo y brindarnos su apoyo para cumplir con la encomienda de proveer a la ISME un espacio accesible, cómodo y humanamente cálido, en el que, a pesar de la distancia que nos impuso la modalidad virtual, se fortaleciera el diálogo, el conocimiento y la creatividad en cada uno de los encuentros programados. Conferencias magistrales y mesas redondas, comunicaciones orales, simposios, talleres, sesiones de posters y conciertos conformaron un programa con más de cien exposiciones y presentaciones, tan diverso y vibrante como la realidad de nuestra región.

Hago mención de nuestro reconocimiento a los académicos que conformaron el Comité de Honor y el Comité Científico de estas Conferencias; su sabiduría y ejemplar empeño hacen de estos encuentros un ejercicio de renovación científica que resulta primordial en el devenir de la disciplina. En especial, agradezco a la Dra. Ana Lucía Frega, que fue luz en todo momento, así como a la Dra. Patricia González Moreno, presidente del Comité Científico, con quién compartimos la tarea de llevar a buen término esta odisea. Aprovecho estas líneas para enunciar nuevamente el dedicado esfuerzo de todos los colegas y colaboradores que conformaron nuestra Mesa Ejecutiva y Comité Organizador,

su experiencia, vocación y amistad fueron la clave para afrontar este reto, mismo que concluye con la presente entrega.

La publicación de las Memorias de la XIII Conferencia Regional Latinoamericana y V Conferencia Regional Panamericana de la ISME constituye un puente más de colaboración para el futuro y deja constancia del compromiso de los educadores musicales de este continente con el objetivo que abraza la Sociedad Internacional para la Educación Musical de promover el acceso de todas las personas a diversas oportunidades de aprendizaje musical, incidiendo tanto en su bienestar, como en el entendimiento y cooperación entre los individuos y las culturas. ¡Enhorabuena a todos sus autores!

*L.E.M. Carlos Gabriel Trujillo del Río
Presidente del Comité Organizador de las Conferencias Regionales Latinoamericana y
Panamericana de la ISME 2021.*

MESA REDONDA

Music education today: Renewing views and contexts of change

Emily Achieng' Akuno, ISME President
The Co-operative University of Kenya, Kenya

Abstract

The global dynamics around human existence create contexts that determine what human beings can engage in and to what degree. These conditions spell out communities' ways of relating and negotiating challenges. This article considers the need for music educators to conceive of music broadly due to the various contexts of its making that impact on its content and modes of teaching and learning.

Resumen

La dinámica global en torno a la existencia humana crea contextos que determinan en qué pueden participar los seres humanos y en qué medida. Estas condiciones detallan las formas en que las comunidades se relacionan y negocian los desafíos. Este artículo considera la necesidad de que los educadores musicales conciban la música de manera amplia debido a los diversos contextos de su creación que impactan en su contenido y modos de enseñanza y aprendizaje.

Preamble

This presentation rides on an understanding of music that situates the artistic expression and all its processes in a context, understood as time and space. In this regard, music is context-bound. The context of its creation (both composition and performance) determines its content. This is because, from an aesthetic functionalism perspective (Akuno, 2016), it is born of and for the occasion that it serves, often a moment of socio-cultural significance. This provides the information that goes into its composition, including its form, instrumentation, tempo, texture, etc., and the extra-musical thematic material that it addresses.

The content of music defines how it is applied, including the ways and spaces of teaching and learning it. This content includes the processes within it – i.e. the relationship of the elements that form it, the parts and how these are sequenced, intertwined and/or separated to create the work of art, which is also a moment of social and cultural interaction in the lives of those who make the music, especially in ensemble situations.

Views of music

Concept of music

The question of definition or identity of music arises daily in music teaching contexts. One notion that comes to the fore here is, in question form, is music an object or an experience? The three-mode view of music (Akuno, 2016) posits that music is all three things:

- A concept – an idea that is the composer’s mind, but conceived of in terms of sound.
- An object – a work of art that is the outcome of the translation of that concept into a tangible object that can be shared with others. Music as art has form and can be experienced by others external to its creator. The object of art can be considered objectively and plays social and socialising roles within given cultural contexts where it is applied.
- An event/activity of socio-cultural significance. There are communal affairs that are driven by, or that include the cultural expression of music. These communal events bring different members of the community together, an act of delineating and cementing roles and relationships respectively. The event called music brings players together in interactions that build relationships and define societal strata, mores, norms, worldviews and identity.

With music defined, its identity is a factor of the media that make it. In the current economy, the source of music is crucial in establishing its societal role, which in turn is crucial in articulating what it is viewed as. Is music born of traditional or emerging media? This begs a consideration of digitisation in view of instruments and works of art. As created or presented, one seeks to appreciate if the music they are experiencing is authentic to the space, or if it is recontextualised. The school accommodates and gives rise to recontextualised music in the form of world or traditional music, whose normal performance space is discarded as one brings it to the classroom. As a recontextualised expression, music in the school exhibits traits of indigenous knowledge while respecting and allowing room for modern treatment of the music.

The role/purpose of music

When music is perceived as integral to societal life (Kidula, 2019), its place in the configuration of society can be deciphered from the roles it plays in societal activities. A human enterprise, it functions to link human beings one to another. It has a role of forging and cementing relationships of a vertical (with deity) and horizontal (with fellow human beings) nature (Akuno, 2016). As a catalyst for relationship formation and maintenance, it links people, creating societies especially in ensemble settings where joint music making creates communities. It therefore is a

humanizing agency, vested with the role of imparting appropriate attitudes and traits, some of which is communicated through the song texts that members of the community compose and sing. In music, there is a vast storage of society's wishes, views, aspirations and joys.

Music education

Teaching music entails a number of activities through which knowledge is negotiated and exchanged. As stated earlier, the content of music determines how it is applied. Teaching and learning of music are aspects of the application of the phenomenon called music, be it in its concept/idea, object/work of art of activity/event format. In contemporary education spaces, one question that we ask is if music education is purely an aspect of knowledge acquisition or knowledge exchange. The teaching approach that may consider the learner an empty slate onto which knowledge is to be written might work in some instances. However, in view of the diverse avenues of knowledge acquisition, the learner who walks into the modern classroom might not be as ignorant as one might consider. Besides, the teacher-student relationship changes significantly from one learning context to another. In our digital world, where the youth appear to be better informed about technology than their adult teachers, learning music might be more of an opportunity for and process of knowledge exchange, so that information flow is bidirectional. Above that, modern trends allow for negotiation of knowledge, especially in recontextualized settings dealing with indigenous musical arts in education. Bearing in mind that the context births the content of music, the relocation of music from its original setting where it had a particular meaning in order to bring it to the classroom is expected to result in altered meaning, where associated values are likely to need renegotiation by its makers and users. So, when learning (and teaching) takes place today, the roles are often interchanged at various points of the music lesson.

In the classroom setup, as well as in a less formal learning situation, peer education is paramount as learners pick up skills from one another. The participatory nature of African musical arts caters for this, as it does with group learning because of the communal-participatory teaching and learning processes that come to play when people make music together. In such ensemble situations, musicians, both established and novices share experiences and therefore learn from each other (Agawu, 2016). Such learning is significant because of an expected freedom and relaxation that defines much community music making activities.

And yet, another element of music teaching and learning involves exploration of sound materials and moments. Learners who are encouraged to discover often engage in experimentation. The creative classroom, with composition, improvisation and extemporization is fertile ground for

experimentation. Learners, when given germs to explore, end up with diverse snippets of music displaying the output of varied levels of creativity, exploration and experimentation.

These are the points to consider as music educators concerned with changing views of music. Once's perception of music a while back may have changed because of the expansion of the vocabulary of what entails music. Whereas the basic ingredients remain, notably pitch and time, the qualitative and expressive ingredients change rapidly, of late propelled by advancements in technology. So, the timbre, texture, form, intensity and tempo may alter, thereby changing the entire element presented as music. Yet music educators need to be sensitive to these shifts in the nature of music if they are to be successful in the global music classroom.

Context

The context of music making is a significant parameter in the determination of what music should be, and hence what and how teaching is to occur. Several factors shape the context of music making and hence the context of music teaching and learning. These are the contexts of human existence in terms of:

The socio-political environment

Politics affect the structures of society, impacting on the social relations and activities that utilize music. Ruling class ideologies impact on the perception of arts and their role in education. The leadership has ways of progressing policies and conditions that can support or stifle the growth of music and music education.

Culture, the way we live and what we do on a daily basis are a manifestation of what we believe in. Cultural constructs of meaning, Identity and place of music are a context to be grappled with when it comes to music education, thus notions of multiculturalism, the ideas that try to explain concepts of and around music and its manipulation.

The social space also brings to light shifting notions of entitlement and authority that deny vast populations basic rights, thereby resulting in displacement both internally and externally. The physical displacements mean relocation to an area where the people's traditional way of life may not be sustained, and hence the cultural expressions that go with it are likely to disappear.

Closely related to this is the social catalyst, the dynamism of technology. This impacts on the generation, transmission and storage of music. It thus has an effect on the form and materials of music. What impact do these have on music education, since the context determines a content that alludes to ways of dealing with it?

Religion

Within this vast spectrum of socio-political impact is found religion, that major social element whose effects begin with the worldview. Belief systems and practices tend to have a clear articulation of the place of music in society. As I write, there is word of musicians in Afghanistan being fearful for their lives because of the activities of the new regime in power. And yet some religious beliefs have practices that centre music in the basic activities of life and engagement.

Economic

The trio of socio-politics, religion and economy have influenced music making and learning. This is visible, with economic considerations becoming more visible in the past few decades that focus on the creative industries and creative economy. Dwindling economic choices have forced many to pick up hobbies and turn them into income generating endeavours. At the other end of the spectrum, a move towards the professionalisation of the arts has had an impact on standards, especially around packaging because of the need for quality. However, this results in commercialization that impacts on forms and quality of both the art works and education.

Catalysts of change

There are dynamics in the living conditions and activities that create changes in the context of music making. Since the context is the primary determinant of content and process where music and music education are concerned, anything that impacts on the context of human existence has the potential to create circumstances for change in the teaching and learning of music. Factors that emanate from natural calamities and human decisions leading to environmental degradation affect materials and occupations, hence the lifestyle and content of music. Global upheavals result in human displacement and isolation, a constrained context for existence of both people and music. In such situations, the questions that arise are:

- ▶ Is there still room for music and hence music education?
- ▶ What does music (education) look like in these spaces?

Conclusion – What then is music education?

For me, music is a space:

- ▶ Of safety and stability.

Music transports us to and through our present catastrophes, enabling us to foster and restore equilibrium.

- For negotiating our challenges.

In song we express, recount and interrogate our circumstances, allowing us to come to terms with them, negotiate our existence around them, and devise strategies for mitigating and transcending the same. Music further defines who we are. I have noticed, often, that my choice of music at a given time betrays my experiences and emotional state.

If that is music, then music education is the creation of that space. It is the cultivation of attitudes, capacities, abilities, capabilities, dispositions and networks/partnerships to enable one function effectively through music in the moment as defined by their context.

The changing contexts of human existence therefore create a need for music educators to renew their concept of music and initiate changes towards effective and meaningful learning experiences for learners. Music education encourages engagement with and negotiating our various circumstance. As the conditions of living change, music's functional role remains constant.

References

Agawu, K. (2016). *The African imagination in music*. Oxford University Press.

Akuno, E. A. (2016). *Issues in music education in Kenya: A handbook for teachers of music* (2nd ed.). Emak Music Services.

Kidula, J. N. (2019). Music and musicking: Continental Africa's conjectures in learning, teaching and research. In E. A. Akuno (Ed.), *Music education in Africa: Concept, process and practice* (pp. 14–30). Routledge.

Conferências regionais de educação musical da ISME no Brasil: Revendo o passado e refletindo sobre o futuro

Sérgio Figueiredo

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Introdução

A temática da XIII Conferência Regional Latino-Americana da ISME e V Conferência Regional Panamericana da ISME – *Educação musical hoje: Olhares renovadores e contextos de mudança* - provoca inquietações na medida em que nos convida a pensar sobre aquilo que fazemos

hoje em termos de educação musical em nossos países, sugerindo olhares renovadores, que são necessários para que a educação musical esteja sempre em contínuas revisões. Além disso, cada contexto apresenta particularidades, singularidades, que exigem decisões também singulares e que estão em constante mudança. Este momento de uma crise sanitária mundial é, certamente, um grande exemplo de mudanças que fomos obrigados a assumir a partir da pandemia. Mas certamente as mudanças não estão somente ligadas à pandemia, mas a todas as problematizações que vêm sendo tratadas por nós, educadores musicais, nos mais diversos contextos.

Propondo um diálogo com os educadores musicais de diferentes países latino-americanos, este texto considera um pouco da história dos eventos regionais da ISME na América Latina, buscando elementos para pensarmos sobre as mudanças ocorridas ao longo do tempo, como uma forma de olharmos para a educação musical hoje, com olhares renovadores.

Uma pesquisa sobre os eventos da ISME na América Latina vem sendo realizada, reunindo diversas informações de cada um dos eventos realizados, desde 1997 até os dias atuais. As informações reunidas por esta pesquisa permitem diversos caminhos analíticos, que podem proporcionar discussões e reflexões diversas sobre estes eventos da ISME na América Latina. Para este texto, o foco está nos três eventos regionais realizados no Brasil em 1997, 2007 e 2017. Os elementos trazidos para esta breve exposição possibilitam analisar semelhanças e diferenças entre temáticas, fóruns de discussão, mesas redondas, comunicações, cursos e atividades artísticas. A partir desse olhar, é possível tecer considerações sobre as renovações implementadas no âmbito dos eventos, que revelam, de alguma forma, renovações ocorridas em diversos contextos educativos, que foram compartilhadas nos eventos por educadores musicais de diferentes países.

Antes de apresentar as sínteses dos três eventos já realizados no Brasil, é preciso destacar a relevância destes eventos internacionais que aproximam estudantes, professores, pesquisadores e interessados para discutirem questões relevantes para a educação musical nos mais variados contextos. A Dra. Ana Lucia Frega, que foi presidente da ISME entre os anos 1996 e 1998, idealizou e implementou os eventos regionais da ISME na América Latina. Em 1997, na cidade de Salvador, capital do estado da Bahia, Brasil, foi realizado o I Encontro Latino-americano de Educação Musical, juntamente com o VI Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM, sob a coordenação da profa. Dra. Alda Oliveira, que muito trabalhou pela aproximação de brasileiros nas atividades da ISME. A partir de 1997, a cada dois anos vem sendo realizado um evento regional da ISME em diferentes países da América Latina, consolidando a proposta idealizada pela Dra. Frega, assumida por diversos educadores musicais que se reúnem periodicamente para dar continuidade a essa iniciativa tão exitosa para a educação musical em nossa parte do mundo. A proposta dos eventos regionais tornou-se importante para a ISME e hoje são realizados eventos regionais da entidade em

diferentes partes do mundo, aproximando cada vez mais educadores musicais das propostas da sociedade internacional.

Eventos latino-americanos da ISME

Desde 1997, os eventos latino-americanos da ISME vêm sendo realizados ininterruptamente em diferentes países, com diferentes características, relacionadas diretamente aos contextos em que cada evento é realizado. Apesar das diferenças, o que se mantém de forma continuada é a aproximação de educadores musicais que compartilham diversas experiências que envolvem o ensino e a aprendizagem musical em nível internacional. Tabela 1 apresenta informações gerais sobre os eventos realizados, indicando ano, país, cidade e título de cada evento.

Tabela 1

Eventos latino-americanos na ISME na América Latina

Ano	País	Cidade	Nome do evento
1997	Brasil	Salvador	I Encontro Latino-Americano de Educação Musical - VI Encontro Anual da ABEM
1999	Venezuela	Mérida	II Encuentro Latinoamericano de Educación Musical y VI Encuentro Nacional de Educadores Musicales
2001	Argentina	Mar del Plata	III Encuentro Latinoamericano de Educación Musical, "Acción e Investigación en Educación Musical"
2003	México	Cidade do México	IV Encuentro Latinoamericano de Educación Musical. "Acción e investigación en educación musical"
2005	Chile	Santiago	V Encuentro Latinoamericano de Educación Musical
2007	Brasil	Campo Grande	VI Congresso Regional da ISME na América Latina - XVI Encontro Anual da ABEM
2009	Argentina	La Matanza	VII Encuentro Regional Latinoamericano, "Todas las Músicas"
2011	México	Villahermosa	VIII Encuentro Regional Latinoamericano, I Conferencia Panamericana de Educación Musical
2013	Chile	Santiago	IX Conferencia Latinoamericana y II Panamericana de la Sociedad Internacional de Educación Musical, ISME
2015	Peru	Lima	X Conferencia Regional Latinoamericana de Educación Musical de la ISME - III Conferencia Regional Panamericana de Educación Musical de la ISME
2017	Brasil	Natal	XI Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical da ISME
2019	Argentina	Resistencia	XII Conferencia Regional Latinoamericana de Educación Musical - IV Conferencia Regional Panamericana de Educación Musical
2021	México	Cancún	XIII Conferencia Regional Lationamericana y V Conferencia Regional Panamericana de ISME

Um destaque inicial a ser feito é que os eventos regionais da ISME no Brasil tiveram a parceria direta da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM. Os eventos de 1997 e 2007 foram realizados juntamente com o evento anual da ABEM. O evento de 2017 foi organizado pela ABEM, reiterando a importância da associação brasileira, tanto em nível nacional, quanto internacionalmente.

O I Encontro Latino-Americano de Educação Musical juntamente com o VI Encontro Anual da ABEM foi realizado na cidade de Salvador, no estado da Bahia, entre 15 e 21 de setembro de 1997 (UFBA, 1997). Os organizadores, ISME, ABEM e UFBA, contaram com apoios institucionais da Universidade Federal da Bahia - UFBA, do Ministério da Educação, do Ministério da Cultura, do Ministério da Ciência e Tecnologia, da CAPES, da Fundação Teatro Castro Alves, da Sociedad Argentina de Educación Musical e Centro de Investigación em Educación Musical – CIEM.

Foram realizados cinco painéis contando com a presença de convidados de diferentes países: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Espanha, Estados Unidos, México e Portugal. Os temas dos painéis trataram da música latino-americana, ação e pesquisa em educação musical, psicologia da música, interdisciplinaridade e multiculturalismo.

Foram apresentadas 75 comunicações de pesquisa e/ou relatos de experiências, abordando a música na escola regular, na escola de música, em espaços informais, na educação especial, além da formação do músico profissional. Durante o evento foram oferecidos 16 cursos envolvendo diversas temáticas, como a música em diferentes níveis escolares, formação musical, construção de instrumentos, ensino coletivo, audição e leitura musical, função social da música, folclore argentino, métodos brasileiros, dentre outros. As 24 atividades artísticas oferecidas durante o evento incluíram orquestras, bandas, corais, grupos de música folclórica, grupos instrumentais diversos, que representaram países latino-americanos executando repertórios específicos.

O que esta breve apresentação demonstra é a preocupação desde o início dos eventos regionais com a diversidade temática, procurando abranger diferentes campos da educação musical. Esta estrutura, incluindo painéis ou mesas redondas, comunicações, cursos e apresentações artísticas se mantém até hoje e acompanhou todos os eventos latino-americanos da ISME ao longo dos anos, exatamente porque se mostrou eficiente para congregar educadores musicais de diferentes regiões, dispostos a compartilhar experiências. Também é preciso destacar que as temáticas desenvolvidas durante o evento eram parte dos debates daquele momento histórico, sendo o evento também uma forma de atualização e disseminação de temas desenvolvidos na área de educação musical em várias partes do mundo.

No ano de 2007 foi realizado no Brasil o VI Congresso Regional da ISME na América Latina juntamente com o XVI Encontro Anual da ABEM. As atividades ocorreram entre os dias 8 e 11 de outubro de 2007, na cidade de Campo Grande, organizadas pela Universidade Federal do Mato

Grosso do Sul, ISME e ABEM (UFMS, 2007). O evento contou com o apoio do Governo do Estado do Mato Grosso do Sul, da Fundação de Cultura do estado de Mato Grosso do Sul – FCMS, da Prefeitura Municipal de Campo Grande, da Fundação Municipal de Cultura – FUNDAC, CAPES, CNPq e NAMM (*National Association of Music Merchants*).

Com o tema “Educação Musical na América Latina: concepções, funções e ações”, foi proferida conferência, além de três mesas redondas, com a presença de convidados de vários países: Argentina, Brasil, Chile, Inglaterra, Estados Unidos, México e Venezuela. Em cada mesa redonda foram tratados os elementos do tema separadamente, a saber: Concepções da educação musical na América Latina; Funções da educação musical na América Latina e Ações de educação musical na América Latina.

Durante o evento foram apresentadas 216 comunicações de pesquisa e/ou relatos de experiências, abordando a formação e a prática musical na escola regular, nas escolas de música, em espaços informais, na educação especial, além da formação e das práticas no ensino superior. Também foram oferecidos 23 cursos com diversas temáticas: ensino coletivo, construção de instrumentos, projetos sociais, aspectos da sociologia, da filosofia e da psicologia da educação musical, pesquisa em educação musical, expressão corporal e movimento, avaliação, composição musical, percepção, voz, improvisação, regência coral, musicalização infantil, música para bebês, pedagogias contemporâneas, dentre outras. Foram realizadas sete apresentações artísticas oficiais, envolvendo grupos instrumentais e vocais apresentando repertório diversificado, incluindo música folclórica de diferentes países, música popular e música orquestral.

Este breve resumo das atividades do evento de Campo Grande demonstra temáticas que continuaram a ser tratadas nos debates, assim como incorpora outros elementos para discussão, diretamente ligados às demandas do momento histórico e do contexto do evento. Reflexões sobre as concepções, funções e ações da educação musical em diferentes contextos, assim como as discussões sobre formação e práticas de educação musical mobilizaram educadores de vários países, reiterando a relevância dos eventos regionais latino-americanos da ISME e reforçando a parceria com a ABEM.

Em 2017 ocorreu a XI Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical da ISME na cidade de Natal, entre 8 e 11 de agosto (UFRN, 2017). O evento foi organizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, ISME e ABEM, com o apoio da Escola de Música e do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRN, CAPES e NAMM.

O tema do evento “Educação Musical na América Latina: singularidades, desafios, diálogos e interações” foi tratado em três mesas redondas, quatro simpósios e uma conferência, discutindo temas diversos referentes à educação musical na América Latina. Os convidados do evento representaram diversos países: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México, Peru e Venezuela. As mesas redondas trataram de temas como produção de conhecimento em educação musical,

singularidades das práticas musicais em países da América Latina e currículos para o século XXI. Os simpósios ampliaram os debates sobre pesquisa em educação musical e sobre licenciaturas e formação de professores de música, trazendo dados de pesquisas na área, aprofundando as reflexões sobre temas diversos.

Ao longo do evento foram apresentadas 140 comunicações de pesquisa e/ou relatos de experiência, abarcando os seguintes temas: práticas de ensino em educação musical; educação musical e formação de professores; educação musical, cidadania e comunidades; educação musical e políticas educativas; educação musical e interdisciplinaridade; fundamentos teóricos para a educação musical; educação musical, tecnologias e novos meios; educação musical e mercado de trabalho. Os 16 cursos oferecidos durante o evento abordaram: ensino de violão, jogos musicais; softwares para aulas de música; canto; expressão criadora na educação musical; improvisação; motivação; iniciação musical de crianças; regência; notação musical alternativa, dentre outros tópicos. A programação artística incluiu 12 apresentações de música vocal e instrumental, com a participação de solistas e grupos diversos. O repertório incluiu música folclórica, música popular e erudita, além de apresentação de música contemporânea.

Com estas informações básicas, está evidente que a XI Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical da ISME deu continuidade à proposta dos eventos regionais na América Latina iniciados em 1997. Cabe destacar que a temática do evento, e de uma das mesas redondas e de várias comunicações, enfatizou a questão da singularidade das experiências que são realizadas nos diversos contextos latino-americanos, assumindo o compromisso de discutir e divulgar tais experiências de educação musical. Diversas outras temáticas também indicam a preocupação com tópicos relativos às demandas no momento da realização do evento. De um modo geral, é possível afirmar que parte dos temas tratados nesta conferência deram continuidade aos debates anteriormente estabelecidos, além da incorporação de novos tópicos que emergiram das inquietações e realizações dos educadores musicais da América Latina.

Algumas considerações

A breve síntese apresentada sobre os três eventos regionais da ISME realizados no Brasil ilustra parte daquilo que foi desenvolvido em diferentes momentos. Um destaque deve ser feito com relação à parceria da ABEM para a realização dos eventos, o que remete à iniciativa da ISME na ampliação de suas ações em diferentes partes do mundo, a partir do estabelecimento de INA – *International National Association*. As INAs funcionam como um elo entre a ISME e as diferentes associações que representam diversos países. Dessa forma, é possível afirmar que os eventos regionais da ISME na América Latina fortaleceram as ações da ABEM tanto em nível nacional quanto

em nível internacional, ampliando parcerias e divulgando cada vez mais a produção brasileira na área de educação musical.

A programação dos eventos demonstra a riqueza de temáticas abordadas, em busca de novas reflexões a partir do compartilhamento de experiências provenientes de distintos países. Seja nas conferências, nas mesas redondas, nos simpósios, nas comunicações ou nos cursos, educadores musicais puderam discutir e refletir sobre temas pertinentes ao momento da realização de cada evento, trazendo aspectos gerais e específicos da educação musical praticada em diferentes contextos. Comunicações de pesquisa, relatos de experiência e apresentações artísticas reuniram pessoas de vários países em torno de um propósito comum que é a expansão da educação musical em nossa parte do mundo, reconhecendo e divulgando aquilo que se produz na América Latina.

Os comentários apresentados sobre os eventos realizados no Brasil evidentemente se conectam com o conjunto de conferências regionais latino-americanas de educação musical da ISME. Uma análise ampliada de todos os eventos poderia evidenciar ainda mais o desenvolvimento da educação musical apresentada por educadores musicais de vários países. Assim, cada evento trouxe olhares renovadores para as distintas realidades da educação musical em diferentes países. Novos temas foram incorporados aos debates, assim como temas anteriormente discutidos foram atualizados em cada evento, evidenciando as mudanças e as transformações ocorridas a partir de ações educativas com a música. Temas como diversidade, inclusão, tecnologias, identidade, decolonialidade, acompanham os eventos, aprofundando e incorporando novas perspectivas para a educação musical hoje.

Ao iniciarmos mais um evento da ISME, observando a programação, é possível também verificar novos olhares para diversos temas que nos acompanham ao longo dos anos e que nos mobilizam continuamente em nome de uma educação musical com qualidade e acessível para todos os indivíduos.

Neste momento tão singular da história da humanidade, com a pandemia do corona vírus, a educação musical também foi afetada nos mais diversos contextos. Olhares renovadores têm sido obrigatórios para a manutenção da educação de crianças, jovens e adultos no mundo todo e a educação musical também é parte dessa postura renovadora. Os desafios da educação musical que vinham sendo assumidos em diferentes contextos foram ampliados em função da pandemia, considerando a impossibilidade do ensino presencial, o que leva ao ensino remoto, que representa outro grande desafio para os educadores, para os estudantes e para as famílias, de um modo geral.

Assim, a mudança provocada pelo corona vírus representa mais um grande desafio que exige olhares renovadores em contextos de mudança, parafraseando o tema deste evento. Este é o nosso tempo. Estes são os nossos desafios hoje, em busca da manutenção das atividades da educação musical nos mais variados contextos, apesar das dificuldades. Mas as dificuldades exigem novos

olhares, novas decisões, sempre em busca de um bem maior que é a educação musical acessível a todos os indivíduos.

Para finalizar, desejo reafirmar nossa capacidade de luta, nossos esforços para vencer obstáculos que se apresentam cotidianamente. Sempre haverá novos desafios que exigirão novos olhares, novas posturas, novas ferramentas, novas ações em favor de uma sociedade mais justa e mais humana, onde a educação musical esteja devidamente contemplada, contribuindo, efetivamente, para a formação de seres humanos mais completos a partir das experiências com a música em suas mais variadas formas.

Referências

- UFBA. (1997). *I Encontro Latino-Americano de Educação Musical e VI Encontro Anual da ABEM (Programa/Anais)*. Salvador, BA: Universidade Federal da Bahia/ABEM/ISME.
- UFMS. (2007). *VI Congresso Regional da ISME na América Latina e XVI Encontro Anual da ABEM. Educação musical na América Latina: concepções, funções e ações (Caderno de Resumos)*. Campo Grande, MS: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul-UFMS/ABEM/ISME/NAMM.
- UFRN. (2017). *XI Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical da ISME. Educação musical na América Latina: Singularidades, desafios, diálogos e interações (Programação)*. Natal, RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN/ABEM/ISME/NAMM.

Educación musical hoy: Miradas renovadoras y contextos de cambio¹

Ana Lucía Frega

Universidad UADE, Argentina

Buenas noches, es un placer estar acá y es una alegría que la mesa haya sido abierta por Emily Akuno y el haber compartido momentos, también, con Sergio Figueiredo. Les voy a decir que para mí este es un momento muy especial porque yo supongo que ustedes no se han dado cuenta, claro, si uno dice 1997/2021, uno dice 24 años. Pero resulta que los regionales de la ISME no empezaron en 1997, sino en 1996. Hubo que convencer a la Comisión Directiva de la ISME de que valía la pena hacer encuentros regionales hablados en su propio idioma o, por lo menos en el caso en aquellos

¹ Esta desgrabación de la presentación de la autora durante la Mesa Redonda inaugural de la Conferencia Regional de la ISME en Cancún, México, ha sido revisada por la Dra. A. L. Frega. Agradece la transcripción hecha por Lucas Fernández.

tiempos de América Latina, en los idiomas de la región, porque realmente presentar un tema, pero además tenerlo que presentar en un idioma que no es el de uno, se estaba mostrando difícil. Por ello, ustedes me van a permitir que yo en estos momentos esté festejando las bodas de plata del comienzo de los regionales. Esto significa que uno ya lleva bastante tiempo en estas cosas y es bueno que vaya pensando en otras.

Figura 1

Historia de las Conferencias Regionales de ISME

Historia de los regionales de la ISME
History of ISME regionals meetings
 INVESTIGACIÓN DE LOS ENCUENTROS REGIONALES ISME (1997-2019)

Equipo conformado por la Dra. Ana Lucía Fraga (Argentina), Carlos Poblete Lagos (Chile) y Sergio Figueroa (Brasil)

PLANILLA DE DATOS GENERALES

	Año	Nombre del evento	Lugar	Fecha	Institución organizadora	Ayores	Título de la conferencia	Países participantes	Cant. de asistentes	Fuentes
REGIONALES ISME	1987	I Encuentro Latinoamericano de Educación Musical - VI Encuentro Anual da ABEM	Brasil, Salvador	Del 11 al 15 de septiembre	International Society for Music Education (ISME) Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) Universidade Federal de Bahia (UFBA)	Ministerio de Educação Ministerio de Cultura Ministerio de Ciência e Tecnologia (CNPQ) Universidade Federal de Bahia Fundação Cultural do Estado da Bahia Instituto Artista Terrestre Fundação Teatro Castro Alves Sociedade Argentina de Educação Musical e Centro de Investigación en Educación Musical	Não teve	Países participantes: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Ecuador, Espanha, Estados Unidos, México, Portugal.	Aproximadamente 300 personas (datos reunidos en "Uma conferência em Três Interações" de Ana Lucía Fraga, 2007).	Anais do I Encontro Latinoamericano de Educação Musical e VI Encontro Anual da ABEM (ISME-ABEM) (Págs. 138 páginas). Programação do I Encontro (Págs. 108 páginas).
	1988	II Encuentro Latinoamericano de Educación Musical y VI Encuentro Nacional de Educadores Musicales	Venezuela, Mérida	Del 5 al 10 de septiembre	Sociedad Venezolana de Educación Musical (SOVEM) International Society for Music Education (ISME) Universidad de Los Andes	Gobernación de Mérida	No tiene	Países participantes: Argentina, Brasil, Chile, Ecuador, España, México, Bolivia, Italia, Cuba.	300 aprox.	Programa Encuentro nacionalmente (88 páginas).

Si de renovación se trata, y me alegra mucho que Sergio haya hecho un estudio de caso recortado de los regionales brasileños, porque yo voy a hacer otra aproximación y es compartir un trabajo que, en realidad, estamos haciendo, a sugerencia de Sergio, con Carlos Poblete Lagos. Los tres estamos, hace un tiempo, poniendo en perspectiva los regionales de la ISME (Figura 1). Pero yo no estoy presentando este cuadro con la finalidad de desarrollar el tema porque tengo la ilusión de que podamos llegar con un simposio a plantear estos temas generales de los regionales, la cantidad de gente, si tuvieron o no tuvieron tema, a cuánta gente llegó, de cuántos países, si hubo conciertos, etc. Espero lo podamos realizar para el año que viene para el Mundial de la ISME, porque me parece que es sumamente importante que la ISME también tome perspectiva de esta región que está madurando; de esos regionales que fueron bilingües, en español y portugués, pero que, en este

momento, por aquello de que las Américas comienzan en el Polo Norte y terminan en el Polo Sur, se ha incluido y enriquecido con el aporte del enfoque panamericano.

Este enfoque panamericano más el regional latinoamericano dan esta “mescolanza” que ustedes ven, que permite tener plenarios en tres idiomas. Y nos da, también, la posibilidad que, de repente, nos focalicemos más en ciertos tipos de historias culturales.

Voy a ir a lo que quería comentar un poco con ustedes. Hablaron de cambio y lo han planteado como tema. Y yo les quiero recordar que la vida está viva (Figura 2). Y a mí me asombra que nos hayamos asombrado tanto, que estemos tan *shockeados* por una situación que, en mi vida, no es la primera vez que vivo. Yo viví la epidemia de poliomielitis. Viví el terror. Creo que tenemos, aunque sea un poquito, que retomar nuestro contacto con la imprevisibilidad de la vida. *Los que hemos estudiado y escrito tanto sobre planeamiento educativo sabemos que la imprevisibilidad significa que uno previene o planifica que va a haber imprevisibles.* El COVID, en cierta forma, podría ser una ocasión para que mucha gente que hablaba de progreso con nociones un poco estructuradas y viejas se de cuenta de que en la vida, porque está viva, el cambiar es parte del vivir.

Figura 2

La vida está viva

La vida está viva	Life is alive
<ul style="list-style-type: none">■ El cambiar es parte del vivir■ No significa romper con TODO y siempre■ Creatividad flexibilidad■ Crecimiento en conservación/diversificación/innovación	<ul style="list-style-type: none">■ As we are alive, we change■ It does not mean to break down ALL and always■ Creativity flexibility■ Growing in keeping on/diversification/renewal

No significa romper con todo y siempre, pero significa tener flexibilidad. Porque si no hay flexibilidad es inútil todo lo que quieran hablar de lo importante que es el arte y, en nuestro caso, la música para cultivar y estimular la creatividad de nuestros alumnos. Los que realmente hemos enseñado en escuelas durante muchos años, ya sean escuelas pobres, ricas, jardines de infantes,

primaria, secundaria, y después pudimos ir a la universidad a enseñar y luego hacer un doctorado cuando existió la posibilidad; pero nosotros sabemos qué es el aula. *Sabemos lo que es la diversidad*. A mí me preocupa que este crecimiento en conservación, en diversificación, pero, sobre todo, con tanto acento en la innovación puede tener riesgos; porque no todo lo de otros tiempos debe ser descartado.

No puede ser descartado el hecho de que hay nociones básicas, propias del mundo de las construcciones en abstracto, y me refiero a las cualidades del sonido, algo muy simple: alto, bajo, fuerte, suave, largo o corto. Hoy estaba oyendo la música de fondo que acompañó la visita del Museo de Cancún, yo oía los silbatos. Los silbatos, por supuesto, es algo que estamos estudiando mucho en toda América Latina y en toda la zona del Pacífico o acá en mi país que tenemos hechos con flautillas de hueso, cerámica, etc. Además, tenemos todos los *soft* para producir sonidos. Pero también sabemos que tenemos mínimos comunes clasificadores que ameritan una abstracción y denominación teórica, y, también, una representación gráfica aunque sea con grafías espontáneas y analógicas.

Y acá me preocupa que todavía haya países que no tengan recortada la especialidad de educación musical y que venga mezclada en un contexto “artístico” que ya ha sido experimentado en distintas partes del mundo (Figura 3). En mi país no faltó la época en la cual teníamos que enseñar; el tema era la educación artística; a Brasil también le pasó la misma experiencia, y tuvimos que dejarla de lado porque no funciona. Tenemos que resolver que vamos a tener clases de música, que vamos a tener clases de artes visuales, que vamos a tener clases de teatro, que vamos a tener momentos específicos, no todo es mezclable. Porque si yo hablo de cualidades del sonido en el mundo, desde los pájaros hasta las flautillas mencionadas, hablo también de especificidades en los otros lenguajes. La corporeidad puesta en movimiento en la expresión del teatro o en la expresión de la danza son bien distintas una de la otra y no tienen mucho que ver con la expresión corporal espontánea que puede estar en algún momento siendo utilizada en alguna clase de música. En fin, son algunos temas que están.

Esto quiere decir, y por qué uso la expresión música qua música, es música, todas las músicas. Naturalmente, hay momentos de búsqueda y hay diversidades, abriendo ventanas auditivas y actitudinales; y, si es posible, evitando dogmatismos. Es un dogmatismo decir que no se necesita teorizar o hacer pensamiento abstracto sobre el mundo de la música. Es un dogmatismo decir, como se dice en algunos lugares de mi país, lamentablemente, rock argentino: rock es argentino, de autores argentinos, ¿qué de argentino tiene el rock, qué temáticas, es la forma de grabarlo, es la forma de interpretarlo?

Figura 3

Musica qua musica

MUSICA QUA MUSICA	
Music qua music	
■ Todas las músicas	■ All musics
■ Como tales	■ As such
■ Entendiendo/ respetando los momentos de búsqueda	■ Understanding /respecting the moments to explore
■ Respetando diversidad	■ Acknowledging diversity
■ Abriendo ventanas auditivas y actitudinales	■ Opening auditive and attitudinal windows
■ Evitando dogmatismos	■ Avoiding dogmatism

En fin, no son neutros los temas que estoy planteando. Pero si pensamos que los músicos tenemos que hacer música y que la música en el sistema general de educación está para ayudar a musicalizar abriendo ventanas y mostrando el mundo, sin que eso quiera decir que desconozcamos la diversidad o que forcemos un aprendizaje en vez de otro, eso es reduccionista y, además, es una actitud de desprecio de la posibilidad de aprendizaje de nuestros alumnos: pensar que no pueden construir una definición en abstracto de un hecho sonoro.

Claro, el tema es el docente (Figura 4). Tenemos que ser músicos porque en el aula se hace música. Ahora, si la música que puedo hacer y trabajo con niños Down en una determinada situación específica, no me alcanza a mí como músico y... tendré otros momentos para hacer esas otras músicas. *Pero en mi labor social de docente, porque la docencia es una profesión social y de servicio, sería importante que la universidad, si es la que otorga los títulos capacitantes, se preocupe por lograr que el joven profesional en formación aprenda a disfrutar las distintas dimensiones del hacer musical posible en las distintas situaciones de aula para las cuales se está preparando y en las que se va a ganar la vida.*

Por eso hay que pensar en las músicas en el hacer del aula de la educación general y su enorme diversidad. No es cuestión de, simplemente, preguntarles a los niños si se divierten o qué música quieren cantar. Porque es posible que los niños que están inmersos en los medios de comunicación social y en la impregnación de los medios para imponer consumos; es posible que el docente de música tenga que esforzarse, que desarrollar, que experimentar; buscar las técnicas didácticas diversificadas para circunstancias, edades y finalidades, mostrando y orientando; planes de estudio

razonables, contenidos posibles. Hay mucho conocimiento, que a mí me preocupa que, con los afanes de innovar, yo no sé si estamos transitando y le estamos pasando a nuestras jóvenes generaciones la acumulación de conocimiento que tenemos con respecto a cómo sería bueno enseñar teniendo en cuenta cómo se aprende.

Figura 4

Músico/docente/músico

MUSICO/DOCENTE/MUSICO	
Musicien / Teacher / musicien	
■ Ser y hacer música	■ To be and to do music
■ Momentos para si mismo	■ Personal accomplishments
■ Las músicas en el hacer del aula en educación general	■ Teaching musics immersed in general education settings
■ Las técnicas didácticas para circunstancias, edades, finalidades	■ Strategies to make music according with focus, age, goals
■ Mostrando y orientando	■ Showing and orienting

La presentación de Emily con su contextualizar y con crear un espacio con las especificidades del caleidoscopio que nos mostró, es una concepción teórica absolutamente clara, decantada y evidenciada en muchas situaciones y muchas circunstancias en el globo terráqueo.

Tenemos desafíos (Figura 5), y el primero es estar a día en materia de diversidad musical. No puede ser que haya *crossover*. No puede ser que haya tipo de músicas nuevas que, a quien está trabajando como docente en la escuela secundaria, se les escape. Eso tampoco quiere decir que va a seguir enseñando nada más que lo que los chicos ya saben, porque todos tienen la posibilidad de este, permítanme un argentinismo, “embadunamiento” auditivo de la música de todos los días enlatada. No quiere decir, tampoco, que vamos a presentar ofertas distintas y que van a hacer aceptadas inmediatamente. Pero somos educadores, ese es el trabajo que tenemos que hacer. Tampoco aceptan los chicos fácilmente el álgebra. Pero nadie pensaría que no es interesante que se pueda concebir el desenvolvimiento de un análisis algebraico de algún tipo de desafío conceptual.

Figura 5

Desafíos de la educación musical

DESAFÍOS

Challenges

- Estar al día en materia de diversidad musical
- En materia de estrategias
- En materia de ideologías
- Decolonizar es amplio marco teórico que debe construir renovando: no es “moda”
- To update ourselves in musical diversity
- In teaching strategies matters
- In ideological matters
- Decolonize is a large and sound thorical frame that means to rebuild by renewal: it is not a “fashion”

Por ello, yo creo que estar al día en la materia de diversidad musical es fundamental. La ISME ha sido pionera en esto y lo ha expandido a través de sus congresos mundiales y a lo largo de todos sus grupos de investigación. En materia de estrategias y en materia de ideologías también. Es muy importante estar al día en conceptualizaciones. Decolonizar, por ejemplo, es un amplio marco teórico que debe construir renovando: no es simplemente una moda. No alcanza con hablar de epistemicidio. ¿Y qué quiere decir epistemicidio? ¿Qué constructo podemos nosotros rescatar de esa manera de ser de hace seiscientos años en nuestra región? Estaba regida por el orden de la cotidianeidad.

Estoy haciendo un silencio nada más para que paremos a pensar. ¿Hay desafíos? Sí, los hay. Esos desafíos me llevan a retomar el *docendo discimus*, aquello de que enseño y, mientras estoy enseñando, aprendo. Porque resulta que decidimos ser músicos educadores. Me focalicé mucho más en la enseñanza general porque me está preocupando mucho el tema: observo que por la carrera universitaria -es muy importante desarrollarla, por supuesto, uno la ha hecho también- no sé si llegan a preparar las nuevas jóvenes generaciones con una experiencia de la cotidianeidad del aula suficientemente densa. Entonces podemos caer en idealizaciones o podemos caer en utopías o podemos caer en candideces o podemos, realmente, caer en grandes errores conceptuales.

Figura 6

Conclusiones



Es un compromiso artístico y ético hacia nosotros mismos y hacia nuestros alumnos, sin duda (Figura 6). Yo agradezco enormemente el haber podido participar de esta mesa que ha resultado tan rica y tan diversa. También les agradezco a todos y espero que quizás haya alguna pregunta. Muchísimas gracias.

Cancún, 3 de agosto de 2021

CONFERENCIAS

Replanteando la acción social por la música

Geoffrey Baker

Royal Holloway, University of London, UK

Resumen

“Acción social por la música” (ASPM) es un término para describir el campo internacional de programas inspirados en El Sistema de Venezuela. La necesidad de replantearlo proviene de los problemas y fracasos de la versión original. Una evaluación de 2017 reveló que El Sistema había fracasado a nivel de inclusión social. Su filosofía social se basa en una narrativa de salvación colonialista y una visión deficitaria. Como educación musical, ha sido históricamente estrecha y eurocéntrica; ha dejado poco espacio para la creatividad, la participación o la voz de los estudiantes; y una evaluación de 1997 identificó la dominación, la humillación y el acoso como características de su práctica pedagógica. Acusaciones de abuso y acoso sexual resurgieron públicamente en 2021. El Sistema también ha permitido la politización de la educación musical. Examiné otro estudio de caso de ASPM: la Red de Escuelas de Música de Medellín, Colombia. Si El Sistema representa el modelo hegemónico, que se ha revelado como defectuoso, la Red se presenta como ejemplo de los esfuerzos por reformarlo. De 1997 a 2004, la Red y El Sistema estuvieron muy unidos. Pero en 2005, la Red fue asumida por el gobierno de la ciudad de Medellín y se rompió el vínculo con El Sistema. Una nueva directora emprendió un diagnóstico del programa, propuso un cambio de dirección e inició un proceso de reforma. Desde entonces, la Red ha pasado por varios cambios más de director. Con cada transición, ha habido un proceso de autocrítica y cambio. Caracterizo la trayectoria de la Red como una *búsqueda*, que partió del reconocimiento por parte de sus propios dirigentes de que el modelo hegemónico de acción social por la música no conducía a los resultados deseados en materia de convivencia y ciudadanía. Mirando más allá de este estudio de caso, propongo un replanteamiento más amplio de la ASPM. Sugiero cinco áreas prioritarias para una mayor atención y reforma, e invito al lector a imaginar una futura acción social por la música que sea latinoamericana, socialmente orientada, emancipadora, realista y sostenible.

Introducción

El Sistema es la piedra angular de un campo global. Sus múltiples y graves fracasos plantean preguntas importantes no solo para este campo, sino también para la noción de “educación musical para el cambio social”, e incluso para el sector de la educación musical en general.

“Acción social por la música” es el término que utilizo para describir todo el campo internacional de programas inspirados en El Sistema, el programa orquestal venezolano. ¿Por qué hay que replantearlo, si El Sistema es famoso en el mundo entero y conocido como “el milagro musical venezolano”?

En mi libro *El Sistema: Orchestrating Venezuela's Youth* (Baker, 2014), argumenté que la historia del milagro era, en gran medida, un mito. Desde entonces he desarrollado este argumento en un gran número de artículos.² En 2017 se publicó la mayor evaluación hasta la fecha, realizada por el principal financiador de El Sistema, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (Alemán et al., 2017; véase también Baker et al., 2018). Estimó que la tasa de pobreza entre los que se inscribieron en El Sistema era del 17%, mientras que la tasa de pobreza de los estados en los que vivían era del 47%. En otras palabras, el programa parecía excluir a los niños pobres en lugar de incluirlos. El informe concluyó que El Sistema “pone de manifiesto los retos que supone dirigir las intervenciones hacia los grupos de niños vulnerables en el contexto de un programa social voluntario”.

Las afirmaciones del programa con respecto a la inclusión social se ven aún más socavadas por su desigualdad e inequidad de género. Su dinámica patriarcal fue captada por Gisela Kozak Rovero (2018), que lo describió como “una suerte de hermandad masculina de caballeros templarios de la música clásica”.

De hecho, la filosofía social de El Sistema es muy problemática. Su visión oficial de “rescata[r] al niño y al joven de una juventud vacía, desorientada y desviada” encierra una narrativa de salvación colonialista y una visión deficitaria que choca con el pensamiento contemporáneo sobre cultura y desarrollo.³ La teoría del desarrollo social de El Sistema se basa en una ideología conservadora y en gran medida desacreditada que vincula los problemas sociales, como la violencia y la delincuencia, con los rasgos personales de los individuos más vulnerables o marginados.

En cuanto a la educación musical, El Sistema ha producido muchos buenos músicos, pero carece de un método distintivo o consistente, y encarna un enfoque repetitivo y disciplinario. Históricamente, tanto el currículo como la pedagogía han sido estrechos y eurocéntricos. La creatividad, los métodos participativos y la voz de los estudiantes han estado ausentes. Estas deficiencias fueron ampliamente documentadas por dos evaluaciones externas en 1997. Una de ellas identificó la dominación, la humillación y el acoso como características de la práctica pedagógica de El Sistema (véase Baker & Frega, 2016, 2018).

Otro fallo llamativo es más concreto. En 2007, el BID prestó a El Sistema 110 millones de dólares para la construcción de siete centros regionales, argumentando que la máxima prioridad del

² Véase <https://geoffbakermusic.wordpress.com/el-sistema-the-system/el-sistema-key-resources/>.

³ <https://elsistema.org.ve/que-es-el-sistema/>.

programa debía ser la descentralización. Sin embargo, los centros nunca se construyeron. El objetivo central del BID nunca se ha cumplido (Baker 2018).

El Sistema también es culpable de la politización de la educación musical. Su fundador, José Antonio Abreu, aseguró la expansión de su programa ofreciéndolo como propaganda política de la Revolución Bolivariana. Las orquestas de El Sistema participan en actos del gobierno, acompañan a políticos de alto nivel en misiones en el extranjero y tocan en vídeos de propaganda. El Sistema opera desde el Despacho del Presidente y su junta directiva incluye a políticos de alto nivel y al hijo del presidente Maduro. Es probablemente el principal ejemplo del ejercicio del poder político autoritario a través de la educación musical en el mundo actual.

El fracaso más dramático se puso de manifiesto a mediados de 2021, cuando surgieron múltiples acusaciones de mujeres jóvenes que afirmaron haber sido víctimas de acoso y abuso sexual dentro de El Sistema. Estas acusaciones fueron recibidas con un coro de confirmación por parte de otros estudiantes actuales y antiguos. Después de que publicáramos un artículo en el Washington Post (Baker & Cheng, 2021), El Sistema finalmente admitió el problema. Puede que haya producido músicos de talla mundial, pero también ha producido fallos institucionales y éticos de talla mundial.

En mi nuevo libro (Baker, 2021), examino otro caso de acción social por la música: la Red de Escuelas de Música de Medellín, en Colombia.⁴ Si El Sistema representa el modelo hegemónico, que se ha revelado como defectuoso, la Red se presenta como un ejemplo de los esfuerzos por reformarlo.

En los años 80 y principios de los 90, Medellín era un centro de tráfico de cocaína en medio de un conflicto nacional, y era considerada la capital mundial del asesinato. En la década de los 90, con el objetivo de revertir la suerte de la ciudad, los gobiernos municipal y regional elaboraron varios planes estratégicos de desarrollo que dieron lugar a llamativas políticas de renovación urbana. El gobierno municipal también apoyó la fundación de la Red de Escuelas de Música en 1996. Esta red atiende a unos 5,000 alumnos en 27 escuelas de música que históricamente se han centrado en orquestas y bandas de viento. La mayoría de las escuelas se crearon en barrios de bajos recursos como respuesta al problema de la violencia. La Red se define como un programa social, con el objetivo de promover la convivencia y los valores ciudadanos.

De 1997 a 2004, la Red y El Sistema estuvieron muy unidos. Profesores venezolanos viajaron regularmente a Medellín para impartir seminarios intensivos. Pero en 2005, el fundador de la Red tuvo problemas con la justicia y su programa fue asumido por el gobierno de la ciudad. En ese momento, se rompió el vínculo con El Sistema. Una nueva directora emprendió un diagnóstico detallado del programa y descubrió problemas. Un alto porcentaje de alumnos avanzados mostraba arrogancia, exclusión hacia sus compañeros y falta de respeto hacia los profesores. Esto fue una

⁴ Este libro es de libre acceso y puede descargarse gratuitamente. La misma editorial publicará una traducción al español a finales de 2021, también de libre acceso.

bomba, teniendo en cuenta que el programa estaba financiado por la ciudad para promover la convivencia. Se creó un equipo social, que exploró el contraste entre la teoría de que la música genera valores positivos y la realidad de las divisiones sociales, rivalidades y actitudes negativas que se encontraban dentro del programa. La nueva directora propuso un cambio de dirección e inició un proceso de reforma.

Desde entonces, la Red ha pasado por varios cambios más de director. Con cada transición, ha habido un proceso de autocrítica y cambio. Cada vez, la nueva directora y el equipo social han argumentado que la Red está demasiado centrada en los resultados musicales y que, como programa social, debe tomarse más en serio el aspecto social. Otra crítica reiterada se ha centrado en la falta de diversidad musical y pedagógica del modelo ortodoxo. Si El Sistema y la Red comenzaron como familia cercana, han tomado caminos diferentes. Caracterizo la trayectoria de la Red como una *búsqueda*, que partió del reconocimiento por parte de sus propios dirigentes de que el modelo hegemónico de acción social por la música no conducía a los resultados deseados en materia de convivencia y ciudadanía.

Durante el periodo de 2017-18, la dirección se centró en dos temas relacionados: identidad y diversidad. Criticaron el énfasis histórico de la Red en los formatos y repertorios clásicos. Su respuesta fue no solo promover una mayor cantidad de música colombiana, sino también centrarse más en sus instrumentos y aspectos técnicos y estilísticos. Impulsar la creatividad fue otro elemento central de su nueva visión. Pusieron más énfasis en la improvisación y la composición. Otro punto crítico fue la necesidad de crear más espacios de reflexión y participación. En 2018, la Red adoptó una metodología de aprendizaje basado en proyectos. Cada escuela y conjunto desarrolla un proyecto central, construido de forma participativa entre alumnos y profesores. Hay proyectos centrados en la cultura y la historia locales y en cuestiones ecológicas. En 2018, el equipo social se reconfiguró como equipo territorial. Este equipo pretendía ayudar a las escuelas a conocer la comunidad circundante, a conectar y colaborar con otros actores culturales y a escuchar más los paisajes sonoros de los barrios de la ciudad.

Mirando más allá de este estudio de caso, propongo un replanteamiento más amplio de la acción social por la música. Sugiero cinco áreas prioritarias para una mayor atención y reforma: (1) El significado de lo “social” en este campo y su conexión con las prácticas musicales; (2) tomar en cuenta el pensamiento decolonial en la educación musical; (3) la política (¿qué tipo de política encarna?); (4) la ciudadanía (¿qué es un “buen ciudadano”? ¿Qué tipo de ciudadano pretenden producir?); (5) la demografía y la focalización.

Centrándome en las posibilidades de transformación, invito al lector a imaginar una futura acción social por la música que sea latinoamericana, socialmente orientada, emancipadora, realista y sostenible.

En 2020, COVID-19 y Black Lives Matter añadieron peso a los argumentos para la reforma de la acción social por la música. Luego, en 2021, justo después de la publicación de mi libro, estalló el escándalo de los abusos sexuales en El Sistema. Esto no hizo sino reforzar muchos de mis argumentos sobre la urgencia del cambio y la necesidad de una reforma profunda. El abuso sexual institucional es un síntoma de una disfunción profunda. No sólo refleja una organización abusiva, sino también un modelo educativo defectuoso.

El Sistema es el mayor y más famoso programa de música y acción social del mundo. Es la piedra angular de un campo global. Sus múltiples y graves fracasos plantean preguntas importantes no solo para este campo, sino también para la noción de “educación musical para el cambio social”, e incluso para el sector de la educación musical en general. ¿Cómo es posible que una institución tan defectuosa acabara siendo considerada una inspiración y copiada en todo el mundo? Y ¿cómo es posible que los fracasos se hayan seguido pasando por alto durante años después de haberse hecho públicos? Esto refleja mal los sectores de la música clásica y de la educación musical, sus instituciones y sus financiadores.

El campo de la educación musical debería reflexionar sobre cómo fue engañado y abrumado por esta historia mítica. Uno de los factores fue el exceso retórico que acompaña a la noción de educación musical para el cambio social. El Sistema revela hasta qué punto estos discursos utópicos pueden alejarse de la realidad. Sin embargo, el problema es más profundo. En El Sistema, los discursos utópicos no sólo coexistieron con el abuso endémico, sino que lo apoyaron, encubriendo los abusos y distrayendo a los financiadores, a los simpatizantes y a los medios de comunicación de lo que realmente estaba ocurriendo. Esta es una oportunidad para comprender los peligros del exceso retórico.

Al mirar al futuro, veo varios riesgos. Uno de ellos es que el campo no cambie. Otro es el cambio limitado y superficial: culpar del problema a unos pocos individuos en Venezuela, o como mucho a una sola institución, en vez de reflexionar sobre el modelo educativo. Un tercer riesgo es que el sector hable de cambio pero siga ignorando la investigación que explica por qué es necesario y apunta a posibles rutas para seguir. Imaginar una acción social por la música para el futuro requiere una mejor conexión entre la práctica y la investigación. La Red, con su equipo social con competencias críticas y de investigación, ofrece un buen ejemplo.

La acción social por la música se encuentra en un momento crucial. Quiero animar a los educadores e instituciones musicales latinoamericanas a seguir el camino de la reforma fundamental, a perseguir visiones más críticas, más equitativas, más justas de la acción social por la música. Les animo a buscar alternativas latinoamericanas, que respondan a las culturas de América Latina. Esta es una región increíble en términos de variedad musical, tradiciones y habilidades – sin embargo, su mayor exportación de educación musical es un modelo conservador que mira hacia atrás a la

educación musical europea del pasado, y que descansa en una vieja ideología europea de la educación musical como medio de control social.

Un programa musical latinoamericano, socialmente impulsado, emancipador, realista y sostenible no se parecería en nada a El Sistema. Un programa musical seguro, sano, democrático y empoderador no se parecería en nada a El Sistema. Mirando a Medellín, podemos ver que una profunda crisis en 2005 llevó a esfuerzos por reformar la acción social por la música. Ha llegado el momento de otra reinención, pero esta vez una revolución más amplia y profunda que abarca todo el campo.

Agradezco el apoyo del Arts and Humanities Research Council, cuya Leadership Fellowship (referencia AH/P011683/1) permitió el trabajo de campo en Colombia.

Referencias

- Alemán, X., Duryea, S., Guerra, N. G., McEwan, P. J., Muñoz, R., Stampini, M., & Williamson, A. (2017). The effects of musical training on child development: A randomized trial of El Sistema in Venezuela. *Prevention Science*, 18(7), 865–878. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0727-3>
- Baker, G. (2014). *El Sistema: Orchestrating Venezuela's youth*. Oxford University Press.
- Baker, G. (2018). El Sistema, 'The Venezuelan Musical Miracle': The Construction of a Global Myth. *Latin American Music Review*, 39(2), 160–193. <https://muse.jhu.edu/article/717148>
- Baker, G. (2021). *Rethinking social action through music: The search for coexistence and citizenship in Medellín's music schools*. Open Book Publishers. <https://www.openbookpublishers.com/product/1315>
- Baker, G., Bull, A., & Taylor, M. (2018). Who watches the watchmen? Evaluating evaluations of El Sistema. *British Journal of Music Education*, 35(3), 255–269. <https://doi.org/10.1017/S0265051718000086>
- Baker, G., & Cheng, W. (2021, May 30). El abuso sexual en el sistema de orquestas juveniles de Venezuela, un 'secreto a voces', por fin quedó al descubierto. *Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/es/post-opinion/2021/05/30/venezuela-yotecreovzla-abuso-sexual-el-sistema-orquestas-juveniles-metoo/>
- Baker, G., & Frega, A. L. (2016). Los reportes del BID sobre El Sistema: Nuevas perspectivas sobre la historia y la historiografía del Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela. *Epistemos: Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura*, 4(2), 54–83. <https://doi.org/10.21932/epistemos.4.2751.2>

- Baker, G., & Frega, A. L. (2018). 'Producing musicians like sausages': New perspectives on the history and historiography of Venezuela's El Sistema. *Music Education Research*, 20(4), 502–516. <https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1433151>
- Kozak Rovero, G. (2018, April 8). Alabado y cuestionado: José Antonio Abreu y El Sistema de Orquestas de Venezuela. *Literal Magazine*. **¡Error! Referencia de hipervínculo no válida.**

Listening with “Big Ears”: Responsabilidad en la investigación sobre educación musical transcultural

Anita Prest

University of Victoria, Canada

Abstract

In this paper, I explore the writings of scholars from relevant disciplines to learn from them, their various conceptions of listening in order to conceptualize the degree of focus that listening across cultures might require. First, I discuss the notion of “Big Ears,” as it is understood by the jazz community. Then, I turn to scholars from various First Nations in British Columbia to learn about their conceptions of listening prior to outlining decolonial listening strategies as proposed by Indigenous Arts scholar Dylan Robinson (2020). I examine the writings of music education researchers who have proposed listening as an important strategy in pedagogy and research, albeit in different circumstances and for different reasons. Last, I think through/reflect on/detail my process of learning to listen cross-culturally as a settler Canadian researcher over the course of three studies. I do this work to “locate ignorance” (Kallio, 2021, p. 62), rather than to centre my whiteness, and end by proposing a revised understanding of Listening with “Big Ears” as one way for non-Indigenous researchers to demonstrate their accountability to Indigenous co-researchers, participants, and communities when engaging collaboratively in community-based participatory music education research with Indigenous communities.

Resumen

En este escrito, conceptualizo lo que escuchar desde lo transcultural puede requerir. Exploro las contribuciones de académicos de diversas disciplinas relevantes, a fin de aprender de diversas concepciones del escuchar. Primero, discuto la noción de “Big Ears”, como término que es ocupado y entendido dentro de la comunidad del jazz. Acto seguido, continúo haciendo una recopilación de la perspectiva de académicos de diversas Primeras Naciones en la Columbia Británica a fin de conocer sus percepciones acerca del escuchar. En este escrito enfatizo estrategias para escuchar

decolonialmente de acuerdo a lo propuesto por el académico Dylan Robinson (2020), especialista en artes indígenas. De igual forma, examino lo escrito por investigadoras en educación musical quienes han propuesto el escuchar como una estrategia importante en pedagogía e investigación en diversas circunstancias y contextos. Yo pienso/reflexiono/detallo mi proceso de aprendizaje al escuchar transculturalmente como una investigadora migrante/colono canadiense a través del trayecto de tres estudios de investigación. Finalizo proponiendo una revisión de lo que se entiende como *Listening with “Big Ears”*, término que desde este momento tomaré prestado del contexto del jazz para traducirlo al español como *escuchar con “Orejas grandes”*. Siendo esta expresión—“Orejas grandes”— un camino para investigadores no indígenas para demostrar su compromiso y responsabilidad con co-investigadores indígenas, así como con participantes y comunidades indígenas al momento de llevar a cabo trabajos colaborativos en el contexto de la investigación en educación musical.

“Big Ears” en Jazz, “Orejas Grandes” en Jazz

Cuando los interpretes de jazz muestran reconocimiento y admiración por sus compañeros, ellos los describen como si tuvieran “orejas grandes” (Monson, 1996; Rustin & Tucker, 2008). En la raíz de tocar jazz se encuentran las relaciones entre músicos basada en la espontaneidad y la improvisación la cual requiere escuchar activamente el uno al otro antes de decidir como se responderá. En contraste, los músicos que practican un solo antes de una presentación, y entonces tocan el solo en el escenario, de ninguna forma se involucran con las ideas de sus compañeros músicos. Por lo tanto, dentro del núcleo de los músicos de jazz este acto de memorizar un solo se considera una falta de respeto.

Ahora quisiera transitar hacia las Primeras Naciones de Canadá y sus concepciones entorno al escuchar, y entonces discutir como el escuchar con “orejas grandes” es más complejo cuando las personas hablan el mismo lenguaje, pero las palabras que se ocupan no guardan un significado similar, esto en parte por sus particulares formas de conocer y ser en el mundo.

La concepción del escuchar en las Primeras Naciones Lyackson, Stó:lō, y Líl’wat

La cultura de las Primeras Naciones en el noroeste de Norteamérica continúa enfatizando el importante significado de la oralidad en la transmisión y generación de conocimiento. En el presente, así como en el pasado, aquellas personas que organizaban eventos y ceremonias importantes en casas comunales honraban a otras personas al pedirles formalmente ser Testigos de los eventos, a fin de que, en los años por venir, estos Testigos sean quienes tengan como función recordar a sus comunidades los eventos que ocurrieron con lujo de detalles. Robina Thomas (2015), una profesora

de mi universidad, proveniente de la Primera Nación de Lyackson comenta que “el acto de Atestiguar es una gran responsabilidad ya que al testigo se le pide prestar mucha atención a todos los detalles de la velada... Este muy sofisticado proceso de ser testigo continúa como una parte central en nuestras ceremonias tradicionales” (p. 185).

Atestiguar requiere de una capacidad bien desarrollada para escuchar. Narradores de historias importantes (Storytellers) que han sido parte de ceremonias en casas comunales han dicho a la académica Stó:lō Jo-ann Archibald (2008) “Nosotros tenemos ‘tres orejas con las cuales escuchar, dos de estas a los lados de nuestra cabeza, y una más en nuestro corazón’” (p. 76). La académica Líl’wat, Lorna Williams (2018/2019) describe esta fantástica forma de escuchar como “una orientada a una apertura que va más allá de nuestros propios pensamientos y conjeturas: estar pendiente y consciente de todo lo que hay alrededor de ti, al mismo tiempo que te enfocas en lo que tienes que hacer en un preciso momento” (p. 39). La concepción del escuchar de las Primeras Naciones Lyackson, Stó:lō, y Líl’wat conllevan una responsabilidad y una relación entre quien escucha y quien es escuchado. El bienestar y el funcionamiento de la comunidad son centrales en el acto de escuchar.

Doscientas cinco (205) comunidades indígenas, con treinta y cuatro (34) distintas lenguas tradicionales ubicadas en la Columbia Británica (FPCC, 2020). Si bien muchas de las Primeras Naciones están comprometidas con re-aprender y revitalizar sus lenguajes ancestrales (McIvor, 2018), la mayoría de las personas hablan inglés como primera lengua. Scott Goble y yo hicimos un compendio de las diversas dificultades que académicos Lummi, Anishinaabe, Secwepemc, Nêhiyaw, y Kanien’kéha:ka han descrito cuando los Sabios han tratado de explicar su cosmovisión en inglés, un lenguaje que no tiene vocabulario o sintaxis para los conceptos que estas personas quieren expresar (Prest & Goble, 2021a). Por lo tanto, los integrantes de las comunidades usan palabras en inglés que son cercanas en significado a fin de representar la idea original. En el contexto de las comunidades, las personas entienden las palabras en inglés saturadas con el significado de las cosmovisiones de sus comunidades. Sin embargo, en encuentros transculturales, la mala comunicación puede ocurrir entre personas indígenas que han crecido en la cosmovisión de su comunidad, esto en contraste con las personas no indígenas que no tienen familiaridad con las particularidades de esa cosmovisión, ya que para estos dos grupos de personas las palabras y frases ocupadas no tienen el mismo significado debido a las diferencias de ver y entender el mundo. Escuchar desde la transculturalidad requiere el reconocimiento que palabras supuestamente benignas—por ejemplo “relaciones”—tienen un significado muy diferente entre aquellas personas que intentan comunicarse la una con la otra (Prest & Goble, 2021b). El reconocer estas señales es el principio de adquirir un hábito de escucha decolonial.

Escucha decolonial

En su revolucionario trabajo titulado *Hungry Listening*, el académico Dylan Robinson (2020) quien pertenece a la Primera Nación Stó:lō, menciona que todo “escuchar está guiado por una posición donde confluyen la percepción del habitar, la habilidad y prejuicios” (p. 37). En el contexto de escuchar colaboraciones musicales entre artistas indígenas y no indígenas, él señala prácticas de la escucha: escucha colono-colonial o escucha hambrienta, y escucha decolonial. La escucha hambrienta “prioriza la captura de cierta información sobre una efectiva sensación, timbre, toque y textura del sonido” (p. 38). Robinson (2020) critica el que desde la parte del colono como audiencia se asuma que se está realizando “reconciliación” únicamente por escuchar esas colaboraciones artísticas.

En cambio, Robinson (2020) argumenta que es necesario que el colono se relacione en formas y aproximaciones decoloniales y críticas de escuchar que “busquen generar preguntas acerca de cómo podemos entrar en mayor sintonía en torno a efectos de conceptos como lo son raza, clase, género, y la habilidad que activamente seleccionan los espacios y momentos de contacto entre escuchar desde el cuerpo y escuchar el sonido” (p. 11). Robinson nos pregunta a todos nosotros quienes somos colonos “cómo podríamos escuchar de una forma en que seamos unos visitantes respetuosos en formas que no busquen ser extractivas” (p. 51). Para Robinson (2020), la escucha decolonial requiere el reconocimiento del proceso mismo en que situamos nuestra propia escucha, en el cual, el escuchar puede ser un acto consciente, por lo tanto, podemos deliberadamente decidir en *como* escucharemos.

Educación musical y escuchar

Académicos en el ramo de la educación musical han examinado también la noción de escuchar. Dolloff (2020) ofrece el concepto de *Humildad Cultural* como un camino en el cual los educadores y educadoras musicales pueden redefinir sus perspectivas al incluir “músicas” indígenas en su currículo y prácticas pedagógicas. De acuerdo al British Columbia First Nations Health Authority (n.d.), “La humildad cultural es un proceso de reflexión personal para entender prejuicios condicionados desde lo sistémico y lo personal, al tiempo de crear y mantener procesos y relaciones de respeto basadas en la confianza mutua” (p. 10). Desde su perspectiva, Dolloff (2020) enfatiza que escuchar de forma transcultural requiere el enfoque de la humildad cultural.

Kallio (2021) ha sugerido que la noción de escuchar sea vital para la investigación en educación musical. Ella sugiere que la reflectividad puede:

Servir como el medio para escuchar a fin de localizar la ignorancia... La virtud no recae en la reflectividad en si misma, pero en las ignorancias que dicho proceso pueda identificar, y con ellas las oportunidades para el aprendizaje que se relaciona con dichos espacios. (p. 62)

Aquí la reflectividad personal es una herramienta al servicio del escuchar para aquello que necesitamos aprender.

Descripción de tres estudios

A lo largo de tres estudios que hemos realizado desde el año 2016, hemos investigado formas en las cuales decolonizar e indigenizar prácticas en la educación musical en el contexto de la Columbia Británica, así también aprendiendo acerca de metodologías de investigación indígenas (Prest et al., 2021). El aprender a hacer investigación indigenista ha recorrido un camino paralelo al aprender a escuchar. Hemos involucrado a seis estudiantes de posgrado como asistentes de investigación e invitado a otros dos profesores en el área de educación musical para participar en este proceso en curso lleno de aprendizaje. Hemos desarrollado colaboraciones con personas y organizaciones indígenas (Prest et al., in press). Hemos recibido comentarios de más de cien participantes, setenta y cinco de estos indígenas que representan aproximadamente 20 Primeras Naciones y Naciones Métis. Aprendimos principios de la investigación indigenista desde el enfoque de Wilson (2007), esto mientras tratamos de Escuchar más intensamente a lo que nuestros participantes, colegas, y colaboradores indígenas compartieron con nosotros. Con cada nuevo estudio ajustamos nuestra práctica investigativa de acuerdo a lo que hemos podido escuchar a lo largo de estas experiencias.

Escuchar como forma de aprender

Mientras continúo identificando mis errores de juicio a lo largo de este proceso de investigación, también soy consciente que Escuchar de la mejor manera que puedo a lo largo de los estudios que he realizado me ha ayudado a aprender y me ha conducido a comprender lo siguiente. Primero, el proceso es central en la forma en que nuestro comité guía indígena funciona. Hablar de proceso conlleva formas específicas de relacionarse los unos con los otros. Yo continúo aprendiendo que es necesario confiar en que estas formas de participación eventualmente conducirán a los resultados deseados. Escuchar también conlleva un compromiso hacia aquellas personas que no entendemos, y con quienes tenemos que entablar conversaciones difíciles, o con quienes asumen cosas injustificadas acerca de nosotros. Es una relación y participación del corazón, las cuales tienen siempre en mente el bienestar de todas y todos. Escuchar mejor me ha enseñado a identificar cuando y cómo puedo ser recíproca cuando otras personas necesitan de mi apoyo sin necesidad de que estas personas me pidan directa o intencionalmente mi ayuda. Escuchar me ha hecho muy consciente para entender la forma en que los miembros de nuestro comité guía indígena se han comprometido conmigo (nosotros) en una relación a largo plazo a pesar de los mecanismos en los que un estado

colono-colonial continúa infringiendo sus vidas profesionales y personales. Estoy muy agradecida por el esfuerzo del comité guía indígena.

En este escrito, he planteado algunas formas de Escuchar que pueden apoyar a investigadores no indígenas para ser responsables con sus colegas indígenas, especialmente cuando las diferencias culturales oscurecen los significados. Yo propongo una nueva forma de considerar el Escuchar con “Orejas grandes,” una que esté en sintonía no únicamente con estar totalmente presentes, pero también que considere relaciones a largo plazo, conocimiento para toda la vida, actos de reciprocidad, amplificar las voces indígenas, humildad cultural, y escuchar por aquello que no conocemos como camino que nos acerca más a ser responsables en la investigación comunitaria participativa y transcultural en educación musical cuando se hace investigación con comunidades indígenas. Tal forma de escuchar con “orejas grandes” es en verdad ensordecadora.

Referencias

- Archibald, J. A. (Q’um Q’um Xiiem). (2008). *Indigenous storywork: Educating the heart, mind, body, and spirit*. UBC Press.
- Dolloff, L.-A. (2020). To honor and inform: Addressing cultural humility in intercultural music teacher education in Canada. In H. Westerlund, S. Karlsen, & H. Partti (Eds.), *Visions for intercultural music teacher education* (pp. 135–48). Landscapes: The arts, aesthetics, and education, Volume 26. Springer.
- First Nations Health Authority. (n.d.). *Policy statement on cultural safety and humility: #itstartswithme*. West Vancouver. <https://www.fnha.ca/documents/fnha-policy-statement-cultural-safety-and-humility.pdf>
- First Peoples’ Cultural Council (FPCC). (February, 2020). *First Peoples’ map*. <https://fpcc.ca/stories/first-peoples-map/>
- Kallio, A. (2021). Doing dirty work: Listening for ignorance among the ruins of reflexivity in music education research. In A. A. Kallio, H. Westerlund, S. Karlsen, K. Marsh, & E. Saether (Eds.), *The politics of diversity in music education* (pp. 53–67). Springer.
- McIvor, O. (2018). *Indigenous languages in Canada: What you need to know*. CCUNESCO.
- Monson, I. (1996). *Say something: Jazz improvisation and interaction*. University of Chicago Press.
- Prest, A., & Goble, J. S. (2021a). Language, music, and revitalizing Indigeneity: Effecting cultural restoration and ecological balance via music education. *Philosophy of Music Education Review*, 29(1), 24–46. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.29.1.03>

- Prest, A., & Goble, J. S. (2021b). Toward a sociology of music education informed by Indigenous perspectives. In R. Wright, P. Kanellopoulos, G. Johansen, & P. Schmidt (Eds.), *Routledge handbook to sociology of music education* (pp. 80–96). Routledge.
- Prest, A., Goble, J. S., Vazquez-Cordoba, H., & Jung, H.-J. (in press). On sharing circles and educational policies: Learning to enact Indigenous worldviews in British Columbia music classes. *Finnish Journal of Music Education*.
- Prest, A., Goble, J. S., Vazquez-Cordoba, H., & Tuinstra, B. (2021). Enacting curriculum “in a good way:” Indigenous knowledge, pedagogy, and worldviews in British Columbia music education classes. *Journal of Curriculum Studies*. Pre-published online, open access. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1890836>
- Robinson, D. (2020). *Hungry listening: Resonant theory for Indigenous sound studies*. University of Minnesota Press.
- Rustin, N., & Tucker, S. (2008). *Big ears: Listening for gender in jazz studies*. Duke University Press.
- Thomas, R. A. (Qwul’sih’yah’maht). (2015). Honouring the oral traditions of the Ta’t Mustimuxw (Ancestors) through storytelling. In L. A. Brown, & S. Strega (Eds.), *Research as resistance: Revisiting critical, Indigenous, and anti-oppressive approaches* (Second ed., pp. 177–198). Canadian Scholars Press.
- Williams, L. (2018/2019). Ti we7 szwatenem. What we know: Indigenous knowledge and learning. *BC Studies*, 200(Winter), 31–44.
- Wilson, S. (2007). Guest editorial: What is an Indigenist research paradigm? *Canadian Journal of Native Education*, 30(2), 193–195.

Resignificando el lugar del cuerpo y la percepción en lo sonoro: Una perspectiva musicoterapéutica

Violeta Schwarcz López Aranguren

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Facultad de Medicina, Universidad del Salvador, Argentina

Ideas fuerzas

Si partimos de ideas fuerzas que nos permitan pensar, reflexionar, podemos iniciar a partir del concepto de resignificación considerándolo como un proceso de deconstrucción de los significados. Que nos posibilita el recorrido inverso a la producción, que abre a los significados naturalizados emergiendo un nuevo sentido, que en la vida cotidiana suele estar reificado.

¿Cuáles son las representaciones sociales, cuáles los conocimientos de la realidad de la vida cotidiana que circulan en relación a lo sonoro, a la percepción, a la música y al cuerpo?

Comencemos pensando no sólo en la realidad de la vida cotidiana sino también en nuestros ámbitos profesionales, en los cuales muchas veces se considera al sonido como un objeto externo que circula por el medio. “Tenés que escuchar el sonido ahí”, o se hace referencia a las características del objeto, “sonó brillante, opaco”, como si esas características fuesen cualidades del objeto en sí mismo.

Si consideramos representacionalmente a la música, como nos han transmitido a lo largo del tiempo, como la combinación de sonidos y silencios. Y en relación al cuerpo como medio o instrumento, también colocado en el lugar de objeto que nos permite la producción sonora. Es gracias al cuerpo y la técnica que vamos transmitiendo en nuestros espacios educacionales el manejo, por ejemplo de un instrumento musical, el cuerpo utilizado o referido en forma reducida o simplificada, que conlleva la representación social escindida, dividida entre el objeto y el sujeto.

Y sobre la percepción como esta capacidad que poseemos los seres humanos de captar al mundo, a la realidad en la cual estamos inmersos.

Si tomamos estas representaciones sociales como ideas fuerzas y las pensamos desde la mirada musicoterapéutica y también desde educación musical podemos partir viendo el lugar que tienen estos objetos de estudio y de conocimiento.

Considerando a la Musicoterapia como una psicoterapia que utiliza el sonido, la música, el movimiento y los instrumentos córporo – sonoro – musicales, para desarrollar, elaborar y reflexionar un vínculo o una relación entre musicoterapeuta y paciente o grupo, con el objetivo de mejorar la calidad de vida del paciente, rehabilitarlo y recuperarlo para la sociedad.

Y desde la Educación Musical, la representación social que el sonido, la música y el movimiento se los toma como materiales, como contenidos a ser enseñados para el aprendizaje del lenguaje específico, para la ejecución instrumental, y para la composición de obras musicales, entre otras actividades a desarrollar.

Para comenzar este proceso de resignificación podemos reflexionar el proceso constructivo:

Del sonido a lo sonoro

Si pensamos el sonido como una construcción subjetiva constante, en las interacciones con los otros estamos construyendo sonidos y podemos pensar en diferenciar aspectos de este objetivo complejo diferenciando lo audible, el sonido y lo sonoro, apartándonos de la vivencia del sentido común, esta percepción, esta vivencia del sonido como objeto externo al sujeto, que las personas salen a captar el sonido (mirada reificada), no nos permite dar cuenta del proceso complejo que implica como construcción humana constante, lo sonoro.

Si partimos de la Acústica como la ciencia que estudia al sonido: *acus* (griego) significa Yo oigo, con lo cual desde la denominación misma de la disciplina acústica que estudia el sonido, el acento está puesto en el sujeto y no en el objeto, con lo cual, si volvemos el acento puesto en el sujeto, podríamos definir al “sonido como una construcción interna culturalizada del ser humano”.

Para estudiar su proceso de generación o constitutivo podemos articular cuatro problemáticas o áreas de conocimiento: física, fisiológica, psicológica y semiótica:

➤ **Problemática física**

Lo que se genera en el medio son ondas o vibraciones, fuerzas de tipo mecánicas que se propagan por el medio elástico. Es a partir de las compresiones y rarefacciones de las moléculas del aire, que el medio presenta la propiedad de elasticidad, que las ondas pueden propagarse. Sabemos entonces que no hay sonido, sólo movimiento de moléculas, ondas y vibraciones, a nivel físico, que se desplazan por el medio hasta llegar a ingresar al sistema auditivo normal de un sujeto, o aparato de registro.

➤ **Problemática fisiológica**

Las ondas penetran en el sistema auditivo normal de un sujeto, atravesando diferentes estructuras a nivel del oído externo, oído medio hasta llegar al oído interno en donde se aloja el órgano propio de la audición, u órgano de Corti.

El órgano de Corti, que está compuesto por células ciliadas, presenta unos pequeños cristales piezoeléctricos que transducen la energía mecánica a energía electro-química o nerviosa, que por vías nerviosas asciende y por conexiones sinápticas, dicha energía llegará a inervar las áreas específicas de localización cerebral.

Hablamos de movimientos de moléculas por dentro del sistema auditivo y de las estructuras internas del oído. Energía mecánica y luego electro-química, como condición previa a lo que llamamos sonido. Hasta allí todavía no hay sonido.

➤ **Problemática psicológica**

Si articulamos la problemática psicológica que implica el sonido y retomamos la idea de que tenemos una vivencia reificada, cosificada, en el punto que la vivencia subjetiva es que el sonido es un objeto externo, ¿por qué se da dicha vivencia del sonido como objeto externo?

Por una condición también fisiológica y psicológica que es la biauricularidad: que implica que todos los seres humanos poseemos dos aurículas a los laterales de la cabeza y además realizamos movimientos inconcientes que permiten ubicar la fuente externa de perturbación.

El poder ubicar donde comenzó a generarse ese movimiento de moléculas, esas fuerzas que se propagan por el aire, a nivel psicológico se genera un mecanismo que se denomina sonido proyectado.

El sonido proyectado, como mecanismo de defensa a nivel inconciente, no damos cuenta que lo realizamos, implica hacer externo de lo interno para continuar trabajándolo como si viniese del exterior. Este mecanismo se ha ido desarrollando a lo largo de la supervivencia de la especie, como fuente de información de la realidad nos permite ubicarnos en relación a ese estímulo exterior y tomar una posición en relación a éste, de ahí que la sensación sonora que se construye internamente se desplaza al exterior.

Pero también el sonido a nivel psicológico se percibe como una unidad, una gestalt, una forma, sin correlato entre las características del mismo con la información física del estímulo y la recepción fisiológica. Esto va a implicar que percibamos una unidad de componente que aisladamente no podemos captar, ya que éste en términos físicos es la resultante de una suma de movimientos sinusoidales, los cuales no distinguimos aisladamente, sus componentes, sino como una totalidad, no pudiendo hacer conciente los elementos constitutivos en la experiencia sensible.

Las propiedades físicas de la onda no presentan un correlato punto a punto con la vivencia psicoacústica: diferenciándose por su comportamiento a nivel del sujeto:

<u>Estímulo</u>	→	<u>Sujeto</u>
intensidad (db)	→	sonoridad (F/D)
altura (Hz)	→	pich (A/G)
altura (cantidad + armonicidad) + intensidad	→	calidad sonora
altura + intensidad + tiempo	→	timbre

➤ **Problemática semiótica**

El sonido percibido como una *gestalt*, una totalidad, se instituye en unidad cultural, un ejemplo claro son las señales y símbolos sonoros.

Desde el sentido común, solemos escuchar que “el sonido transmite sensaciones, sentimientos, ideas”. ¿Pero qué *pich*, o altura o qué sonoridad son propios de la alegría, la tristeza o de una producción melancólica?

Es decir, el sonido como sustrato material del signo (el significante, la imagen acústica) lo que yo oigo, es arbitrario y convencional. No hay un sonido que sea ni alegre ni triste, sino que en determinado contexto socio-cultural, le atribuiremos la significación de alegría o tristeza. Por ejemplo, Ferdinand de Saussure (1985) nos plantea que “la lengua no consta ni de ideas ni de sonidos que preexistan al sistema lingüístico...” (p. 122), justamente el sistema lingüístico se va construyendo y son los sujetos que van atribuyendo en esa construcción, mediante las interacciones.

Para Jakobson (1996), el fonema no está ni adentro ni afuera del sonido, sino que se encuentra en el punto justo entre el sonido y el sentido. Es el punto de articulación. Las significaciones de la

lengua se producen a partir de elementos significantes pero vacíos, de ideas, que no poseen significación. Es mediante el código que se ajustan desde la combinación para determinado significado.

➤ **Lo sonoro**

Entonces lo sonoro a diferencia de las ondas, las vibraciones, el sonido en término fisiopsicológico sino a nivel ya de lo psicológico y lo semiótico, lo sonoro será la vivencia de lo uno y complejidad de lo múltiple, como producción tanto intersubjetiva atravesada por códigos y convenciones culturales, como fuente de proyección significativa a nivel singular.

Lo sonoro, el sonido, como producción constante, culturalizada e interna del ser humano se va construyendo a lo largo de un proceso que va desde las ondas hacia lo sonoro, la podemos trabajar y analizar como proceso desde una secuencia de tres conceptos:

Impresión-percepción-sensación

Desde la perspectiva fenomenológica, de Maurice Merleau-Ponty (1985, 2010), se retoma la idea de que la percepción es la juntura entre sujeto/objeto; interno/externo; adentro/afuera. Es un proceso constitutivo a nivel dialéctico de tres instancias. Que conlleva este proceso de integración, constituyente, en el que de cada vez, se crea el sujeto y el mundo.

Como proceso dialéctico implica un movimiento constante de tres instancias: La *impresión*, como esa marca o huella a nivel de cuerpo. Es ese primer registro o inscripción que los objetos de la realidad nos impactan, operando a nivel de la dimensión fisiológica, hablaríamos de las ondas fonógenas o audibles. La segunda instancia de la *percepción* ya como una organización conciente de las impresiones recibidas. Como elaboración subjetiva que implica organizar a partir de la atención, la rememoración, la asociación de ideas, construyendo una *gestalt*, una totalidad. A nivel de la dimensión psicológica hablamos de la percepción sonora o el sonido.

Y la tercera instancia la *sensación* como salto cualitativo a nivel del sentido, operando con las representaciones a nivel conciente e inconciente. Las sensaciones nos permiten cuestionar el sentido, el porqué de las percepciones que hemos elaborado, a partir de la multiplicidad de impresiones dado los estímulos de la realidad. Nos permite atribuir una significación a esa totalidad sonora desde la dimensión psicológica y semiótica, llegando a la sensación sonora y a lo sonoro.

El cuerpo

La impresión es esta marca o escritura a nivel del cuerpo y el título de la conferencia plantea la “resignificación del lugar del cuerpo y la percepción”, porque sin cuerpo no hay posibilidad de percibir ni de sentir y no habría constitución de lo sonoro. Y sin las ondas, las vibraciones que nos

generan esas marcas a ser procesadas, metabolizadas psíquicamente, no podría llegarse a esta construcción, la sensación sonora o de lo sonoro.

Vamos a considerar entonces el cuerpo como es el punto cero de referencia. Nacemos puro cuerpo, vivimos a través de nuestro cuerpo, vivenciamos a través de nuestro cuerpo y lo último que nos queda al final de nuestros tiempos es el cuerpo. El Yo, como sinónimo de psiquismo, como instancia psíquica, lo podemos pensar como un “Yo cuerpo”. No trabajando el dualismo o la división de cuerpo y alma, cuerpo y mente, sino el cuerpo y la mente se encuentran articulados, ensamblados constitutivamente en el Yo.

Podemos diferenciar en la vida cotidiana lo que se denomina el *leib* como cuerpo vivido o fenomenológico, que se va construyendo a través de la experiencia sensible atravesada por el sentido; de *körper* cuerpo físico, inventario de órganos, de sistemas y subsistemas orgánicos.

La corporeidad, este es un concepto que dentro de nuestro campo disciplinar trabajamos, y me interesa introducir la dimensión, de este cuerpo atravesado y resignificado en relación a las experiencias educativas, a las experiencias vitales, como el punto ciego de la carne, en el sentido fisiológico pero también como punto ciego de la conciencia. ¿Por qué? El Ser como el ser percibido por un cuerpo, porque en el momento de captar y elaborar, de producir, no podemos analizar, por eso el salto cualitativo cuando nos detenemos a analizar nuestras sensaciones corporales. “El ser como ser percibido por un cuerpo”.

Para Merleau-Ponty existe una imposibilidad de hacer conciente la vivencia de nuestras producciones corporales, como lo sonoro, de ahí esa vivencia reificada, de que el sonido está allá, que puede ser manipulado, que lo producimos con una distancia con respecto a nuestro propio cuerpo. Pero puede ser explicado a partir de tres los principios o procesos, que van de lo más simple a lo más complejo, o de lo más concreto a lo más abstracto, los principios de la carne:

- **Indivisión del ser:** primer momento de una estructura especular, imaginaria. Donde el sensor y lo sensible se asemejan. Donde no hay diferenciación entre los sonidos del mundo se parecen a las cosas escuchadas. El sonido es la cosa. Lo originario con indiferenciación entre el Yo y el no-Yo; tiempo/espacio; adentro/afuera. El primer momento en que se empieza a constituir el Ser, el sí-mismo o el sujeto.
- **División del ser:** Segundo momento de desdoblamiento del Ser percibido, percepción /impercepción. No habría captación de lo oído una cosa oída nunca es idéntica a sí misma, no habría posibilidad de volver a oír más que por ausencia/presencia, se muestra sólo ausentándose de la percepción.
- **Reversibilidad:** tercer momento como forma de articular y mediar entre la división con la indivisión. Entre Yo/otro; Yo/mundo; *leib/körper*; percipiente/percibido.

Cuerpo y sentido se articulan desde los tres principios pontyanos que se relacionan con los registros imaginario, la indivisión, la no división; a nivel simbólico la posibilidad de dar cuenta de acontecimientos de presencia/ausencia hasta poder articular a nivel de lo real, de la realidad donde se da un *continuum*, un ida y vuelta dialéctico.

Si hablábamos del Yo desde el Ser, si tomamos a Freud nos plantea que “el Yo es la superficie corporal o mejor dicho, la proyección de dicha superficie...” (p. 2709), decíamos que la proyección es un mecanismo de defensa, que lo sonoro lo proyectamos, que es una construcción interna que hacemos externa. “El Yo deviene de las sensaciones corporales... o puede considerarse como proyección mental de dicha superficie...” (p. 2709). O sea, que cuerpo y mente no están separados, que la mente deviene y que lo primero es la carne, ese Yo cuerpo.

Para Lacan (1988), desde esta perspectiva psicoanalítica, el “sonido”, lo que entra por la oreja, y nos plantea que “las pulsiones son el eco en el cuerpo del hecho de que hay un decir, para que resuene, es preciso que haya un cuerpo sensible... El cuerpo tiene algunos orificios, el más importante es la oreja...” (p. 119); el oído, porque es la apertura entre el sujeto y el mundo, lo que nos va a permitir seguir construyéndonos, formándonos en este constante devenir, mientras continuamos constituyéndonos seguimos construyendo lo sonoro que se aloja en el cuerpo.

Es a partir de los acontecimientos del cuerpo, de la corporeidad del viviente, del cuerpo vivido y significativo, como sustrato de sentido, como efecto del encuentro con el Otro que se plasma la diferencia entre el esquema, el cuerpo físico y fisiológico y la imagen corporal.

El esquema corporal como el cuerpo anatómico, que se transforma a través del tiempo el *körper*, y la imagen como la construcción inconciente, representacional a partir de la historia del sujeto escrita e inscrita en el cuerpo.

Ese sentido escrito emergerá a partir de un vehículo sonoro, la voz, que articula los significantes al cuerpo. Punto de contacto o aplicación del adentro en el afuera siempre inminente, diferido, dado que en el momento de percibir no podemos pensar lo percibido, produciéndose un corte en la continuidad del ser sentido y el sensor, en el lugar mismo donde se produce el contacto. El punto imposible de hacer conciente de tocar, el pliegue, el borde, continuo y discontinuo, la relación del espacio y el tiempo de lo sonoro que se articulan. Necesitamos del tiempo, y espacialmente se puede representar o analogar con el quiasma, como figura topológica a otras figuras como la banda de Moebius y el ocho interior.

La dimensión de la corporeidad es como pensar la vuelta del revés de la conciencia. “La idea de que el simbolismo es lo imaginario, que el inconciente (o conciencia simbólica) no debe ligarse o establecerse con un orden causal. Pero éste consiste en la corporeidad y la relación con el otro; proyección e introyección no son operaciones de una “conciencia” (Merleau-Ponty, 2010, p. 205).

El inconciente pontyano, será considerado como una formación simbólica eficaz, en términos de Lévi-Strauss (1994), donde se enraiza la historia personal con sus dramas, los acontecimientos, cuyo sujeto es el cuerpo, como “máquina de vivir” en relación a los otros.

Esta máquina viviente la denomina esquema práxico o implexo, diciendo que no hay solamente un esquema corporal co-constituyente de las dimensiones espaciales, sino que también hay un esquema práxico que realiza las dimensiones de la intersubjetividad en el ida y vuelta de la interacción, de significados compartidos. Siendo este último el que nos brinda a los otros transformados en lo que significan para mi “máquina de vivir”.

Cognición corporeizada en los procesos de enseñanza-aprendizaje

Desde el campo de la educación musical, de la cognición corporeizada y de los procesos a nivel de enseñanza-aprendizaje, se pone el acento en la actividad corporal no como un medio meramente técnico o instrumento, sino dando cuenta de la interacción con el ambiente y los otros de la cultura. La estructura de las representaciones mentales se va a ir construyendo en unidades de significación. Este reposicionamiento nos va a permitir crear un nuevo orden en los contenidos de la experiencia de construcción de la realidad, en nuestros encuadres pedagógicos y clínicos de acuerdo el rol que ejerzamos.

El rol central de la corporeidad en la construcción de procesos de comprensión, razonamiento y atribución de significados a las vivencias. No hay una sola forma de significar, un solo sentido en los procesos de elaboración, de discriminación auditiva, entre otros. En los procesos de atribución de significados intervienen desde las estructuras básicas desde los esquemas-imagen, que se configuran a partir de la actividad sensorio-motora de nuestros cuerpos en el ambiente. La cognición musical se basa en el dominio, y vivencia perceptiva de lo oído – lo reproducido – lo creado.

La perspectiva de lo sensorio-motor, de las acciones efectivamente realizadas a las acciones interiorizadas, a la introyección de esas prácticas, esas praxis. De lo concreto a lo abstracto; de lo explorado, oído, a la representación interna, que implica este orden de significación. Que se puede plasmar en la función simbólica, descriptas por Piaget, con el desarrollo de la representación en cinco actividades: la imitación diferida, la imagen mental, el juego simbólico, el grafismo y el lenguaje, que utilizamos en nuestra tarea docente.

Si pensamos en los primeros encuentros del adulto (quien cumpla las funciones parentales) y el bebé o del adulto y el niño, el docente y los alumnos, en las primeras vivencias y a lo largo del tiempo, se ofrecen *performance* multimodales para la internalización activa. Que se basan en distintas formas expresivas a nivel visual, sonoro, kinésico, táctil, porque lo audible nunca es fragmentado, recortado, las formas expresivas están articuladas.

La música como experiencia corporeizada y sentida a partir de los contextos de musicalidad comunicativa temprana requiere de esta integración. Requiere hacer concientes, nosotros como transmisores pero a la vez como productores con el otro, en la intersubjetividad de esta dimensión del cuerpo.

La voz

Retomando la dimensión del cuerpo y de la percepción a partir de lo corporal para la producción sonora, justamente la voz sería un elemento que daría cuenta fehacientemente de la unión, de la juntura, del punto de articulación, medio de producción corporal y externalización de los propios significantes.

En el mismo momento que producimos vocalmente, sea verbal o no verbal, es el cuerpo el productor, el agente que ponemos en marcha, externaliza implicando no sólo el material sonoro sino también las significaciones que ese sujeto está plasmando en el mismo momento de producción. Por eso la voz es un operador, opera como puente, como medio entre lo interno y lo externo, el puente que nos relaciona con el cuerpo y el mundo, objeto y medio sonoro que enlaza al sujeto con los otros.

La voz a su vez es resultante también, es producto de nuestra historia vital sonora, como resultante entre lo oído y construido por el sujeto a lo largo del proceso de constitución subjetiva. Como lazo desde el inicio de la estructuración psíquica, lazo, como mediador en la transición de la vida fetal y a la exterior, recordemos que el primer sistema sensible que se constituye intrauterinamente es el sistema auditivo. Las investigaciones convalidadas demuestran que hay registro e inscripción inconsciente de los estímulos sonoros que llegan al feto y que generan respuestas en la vida fetal. La voz materna, la voz del entorno, comienza a llegar desde el exterior y a travesar el cuerpo desde la vida fetal y a su vez es el representante de lo social. Esas voces internalizadas son un vehículo constante para el establecimiento de vínculos con los otros.

Se plasma entonces un orden de estructura a los sonidos, lo que eran en el niño pequeño, en el bebé un *continuum*, indiferenciado, sin diferencia entre el productor y lo producido, entre el sensor y lo sensible y sobre todo porque era atravesado por los significantes atribuidos, de ahí el concepto de Ser hablado, hasta que se llega a organizar la estructura. A partir de los restos acústicos que marcan el contexto, la cultura transmitidos por la voz, a partir de convenciones que ordenan el discurso.

La voz enlaza al sujeto y al Otro en un movimiento dialéctico, un movimiento constante. Como punto de intersección entre el lenguaje y el cuerpo, surge del cuerpo, es una producción corporal, pero no es parte de él y sostiene el lenguaje sin pertenecer a éste tampoco. Espacio de inclusión.

Espacio de inclusión de otros como modelo identificadorio, es el enlace afectivo, el valor primigenio de la voz, que se incorpora, que se introyecta, ese modelo de identificación al estilo de la incorporación, pero que ingresa por el orificio que nunca se cierra. Desde esas primeras introyecciones hasta todas las transformaciones en los procesos de enseñanza aprendizaje, en las vivencias cotidianas, esto permite ver a la voz como producción subjetiva.

Como resultante de lo internalizado, de lo inscripto en el cuerpo, retornando dando cuenta de una coloratura, un cuerpo, al estilo singular en cada sujeto. Es un rasgo identitario, la voz habla de nuestra singularidad atravesada por las vivencias intersubjetivas.

Conclusiones y reflexiones

Si consideramos el movimiento de resignificación como una apertura a nuevos sentidos, como proceso de deconstrucción, realizando el movimiento dialéctico del producto al productor y dando cuenta de los mecanismos del proceso, consideramos que:

El sonido en el significante no remite a un mero soporte material, no es solamente las ondas, las vibraciones, el movimiento de moléculas, la energía mecánica que se transducirá en electroquímica ni la energía nerviosa, sino que como producción de la subjetividad nos habla del sujeto ahí, en el mismo momento de generación, cuando realiza su elaboración perceptiva, tanto a nivel individual como intersubjetiva, en tanto como producto se codifica en la cultura.

Incorporar en la escucha de las producciones sonoras, los modos de expresión no codificados, no solo lo establecido como contenidos a enseñar y aprender, como técnicas sino también las producciones espontáneas de nuestros alumnos puede ser un camino de enriquecimiento para nuestras praxis, que algunas veces pueden derivar o tender a ciertas ritualizaciones.

Tanto en los dispositivos educativos como clínicos musicoterapéuticos, lo sonoro es un instrumento específico, cuidando la tendencia a colocarlo solamente en el lugar de herramienta o técnica, que puede llevar a olvidarnos del valor constitutivo en el sujeto y sus efectos, de la escritura que lo sonoro genera en el cuerpo.

Siendo características a integrar, indagar los efectos de la ausencia y/o presencia limitada de lo sonoro: pensemos en los primeros contactos y vinculaciones con los otros; la construcción de códigos particulares dados los diferentes contextos socioculturales; la necesidad del establecimiento de procesos de traducción del lenguaje no verbal - corporal al verbal, pueden favorecer los procesos de enseñanza – aprendizaje de la música.

Sea desde la educación musical, en sus encuadres de educación general como profesionalizada o desde la musicoterapia, sea a nivel clínico, de rehabilitación o social-comunitario, en el abordaje de sujetos que padecen discapacidades o patologías, conlleva de acuerdo a los objetivos desde cada

encuadre, continuar investigando en uno u otro sentido, lo que permitirá el enriquecimiento de los conocimientos que sustentan nuestras prácticas éticas.

Dejar de lado las producciones subjetivas, dejar de lado las construcciones intersubjetivas porque no se encuentran en un curriculum o porque no están contenidas en determinados objetivos y orientaciones de tratamiento y no dar cuenta de lo que nos hablan o de la escucha necesaria, para poder enriquecer nuestras prácticas, sería un vacío en la responsabilidad ética de nuestro trabajo, que se basa en el abordaje de sujetos en su proceso de formación.

Referencias

- Freud, S. (1981). *Obras completas*. Editorial Biblioteca Nueva.
- Jakobson, R. (1996). *Seis lecciones sobre el sonido y el sentido*. Minuit.
- Lacan, J. (1988). *El estadio del espejo como formador de la función del Yo [je] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica en Escritos I. Siglo XXI*.
- Levi-Strauss, C. (1994). *Mirar, escuchar, leer*. Ariel.
- Merleau-Ponty, M. (1985). *Fenomenología de la percepción*. Planeta-Agostini.
- Merleau-Ponty, M. (2010). *Lo visible y lo invisible*. Nueva Visión.
- Saussure, F. de (1985). *Curso de lingüística general*. Losada.

COMUNICACIONES ORALES

Aprendizaje musical informal de estudiantes de preparatoria del Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México

Rubén Ávila Corona¹, Martha Gómez Gama²

¹Academia de Música, Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México - IEMS CDMX, México

²División Académica de Educación y Artes, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco - UJAT, México

Resumen

El objetivo de esta investigación fue generar información sobre los aprendizajes musicales informales de algunos estudiantes y ex-estudiantes del plantel Iztacalco “Felipe Carrillo Puerto” del IEMS CDMX (Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México). Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a tres estudios de caso seleccionados dentro de una comunidad de 119 estudiantes. Estos casos destacan dentro de la comunidad estudiantil del IEMS Iztacalco por demostrar tener habilidades musicales sobresalientes. Se tomó como referencia el *Informal Learning Model* (Modelo de Aprendizaje Informal-MAI) acuñado por la investigadora londinense Lucy Green (2008) para describir, analizar y reflexionar sobre los aprendizajes musicales informales de los entrevistados. El guion de la entrevista semi-estructurada se elaboró en concordancia con cinco categorías de análisis que se derivaron de los principios del MAI de Lucy Green. Durante la investigación surgieron seis nuevas categorías de análisis que permitieron generar un Modelo de Aprendizaje Informal Musical de estudiantes del IEMS Iztacalco (MAIEMS-IZT), a partir del cual se pretenden crear andamiajes que interactúen con los procesos de aprendizaje formales en el aula de música en el IEMS, además de abrir nuevas líneas de investigación. El MAIEMS-IZT aporta una descripción más detallada y situada de las formas de aprendizaje musical informal de los entrevistados que complementan al modelo propuesto por Lucy Green (MAI) y que son propias del contexto social, económico y geográfico de los estudiantes del IEMS Iztacalco.

Palabras Clave: aprendizaje musical informal, educación media superior, IEMS CDMX, Iztacalco

Abstract

The aim of this research was to generate information on informal musical learning by some students and former students from the high school “Felipe Carrillo Puerto” Iztacalco which belongs to Institute

of Higher Medium Education in Mexico City (IEMS CDMX). Semi-structured interviews were conducted at three case studies selected within a community of 119 students. These cases were highlighted within the IEMS Iztacalco student community for showing outstanding musical skills. The *Informal Learning Model* coined by Lucy Green (2008) was taken as a reference to describe, analyze, and reflect on informal musical learning of interviewees. The script of the semi-structured interview was developed in line with five categories of analysis that were derived from the principles of Lucy Green's model. During the research study, six new categories of analysis emerged to generate an *Informal Musical Learning Model of Students of IEMS Iztacalco* (MAIEMS-IZT) from which the aim was to create scaffolding interacting with formal learning processes in the music classroom in the IEMS, as well as opening new research lines. MAIEMS-IZT provides a more detailed and located description of the forms of informal musical learning of interviewees according to the social, economic, and geographical context of IEMS Iztacalco students, complementing the model proposed by Lucy Green.

Keywords: informal musical learning, higher secondary education, IEMS CDMX, Iztacalco

La clase de música en el IEMS CDMX

La historia del IEMS comenzó en 1996 cuando los pobladores de Iztapalapa solicitaron hacer un mejor uso de un edificio deteriorado. En octubre de 1998 el gobierno del Distrito Federal y la población de Iztapalapa convinieron en crear una preparatoria en dicho lugar. Actualmente el IEMS depende de la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación de la CDMX y cuenta con 26 planteles distribuidos en zonas de la ciudad con baja o nula oferta educativa de nivel medio superior. El IEMS es el único sistema público de educación media superior en México que incluye a la Música como una asignatura obligatoria dentro de sus planes y programas de estudio.

La labor educativa musical dentro del IEMS ha generado en sus diversos planteles manifestaciones y propuestas musicales muy diversas que van desde la música folclórica, la música *rock*, el *rap*, el *jazz*, y música culta o académica. Algunas de las expresiones musicales generadas en el IEMS, se han presentado en foros como el *Carnegie Hall Cultural Exchange* en su edición 2010-2011 llamada "The Music of México" (Celio, 2011).

En los estudiantes del IEMS se observa de manera general la ausencia de una formación musical formal previa a que cursen la asignatura de Música. De acuerdo con los datos proporcionados por el Reporte Preliminar de Resultados de Evaluación Diagnóstica (REPRED) del IEMS⁵ del semestre 2019-2020 de la asignatura de Música, la mayoría de los estudiantes participantes tienen

⁵ Véase <http://www.iems.edu.mx/seval/resultados/>

una media menor a 50 en todos los criterios de evaluación empleados, a excepción del *Reconocimiento de instrumentos musicales* (74.6) y de la *Exploración del contacto previo con la música* (50.9) (véase Tabla 1).

Tabla 1

Reporte de resultados por criterios de evaluación de la evaluación diagnóstica del IEMS del semestre 2019-2020 A de la asignatura de Música

Criterios de Evaluación	Aplicaciones	SE	ED	SA	% Mínimo	% Máximo	Media	Desv
Conocimientos básico de historia de la música	831	549	235	47	-	100	38.9	27.7
Reconocimiento de las cualidades del sonido (intensidad)	749	381	246	122	-	100	32.7	37.2
Reconocimiento de las cualidades del sonido (timbre)	833	608	179	46	-	100	34.5	28
Reconocimiento de instrumentos musicales	830	173	220	437	-	100	74.6	31.6
Reconocimiento de combinaciones de sonidos (contorno melódico)	752	433	305	14	-	100	27.9	18.8
Exploración del contacto previo con la música	829	238	305	286	-	100	50.9	24
Reconocimiento de las cualidades del sonido (altura)	751	298	307	146	-	100	39.9	37.1
Lecto-escritura: conocimientos básicos de notación musical	799	530	-	269	-	100	33.7	47.3
Reconocimiento de combinaciones de sonidos (secuencia armónica)	746	353	277	116	-	100	34.1	36.3
Reconocimiento de las cualidades del sonido (duración)	750	318	282	150	-	100	38.8	37.9
Reconocimiento de combinaciones de sonidos (secuencia rítmica)	752	491	213	48	-	100	20.5	30.4

Nota. SE: Sin evidencia / ED: En desarrollo / SA: Satisfactorio / NE: No evaluados.

Sin embargo, a pesar del bajo desempeño de los estudiantes en dicha prueba diagnóstica, en el Instituto existe una intensa actividad musical informal más allá del aula en los diferentes espacios de sus planteles como son el patio, los cubículos de estudio, los pasillos o inclusive los auditorios cerrados o al aire libre. En el plantel del IEMS Iztacalco es muy común escuchar fuera de las aulas a estudiantes cantando, tocando la guitarra, la melódica o bien algún instrumento de percusión. Estos estudiantes demuestran tener experiencia musical informal en lo que Hargreaves et al. (2005) definen como “Tercer Entorno” y que lo describen como:

contextos sociales en los cuales tiene lugar el aprendizaje musical en ausencia de los padres o los profesores [...] Esta idea podría aludir a emplazamientos externos tales como los lugares

de juego, los garajes, los clubes para jóvenes o la calle, es decir, aquellos lugares que no están ni en la escuela ni en el hogar: pero el tercer entorno también podría ser la propia habitación, o incluso un aula de la escuela, *dada la ausencia de cualquier actividad normal o supervisión de adultos* [...] Las actividades musicales en el tercer entorno son auto-dirigidas, y por eso engendran altos niveles de motivación y compromiso. (p. 23)

Este llamado *Tercer entorno* puede compararse con lo que Díaz-Barriga (2006) llama *comunidades o espacios de práctica auténtica*. Ante este panorama es relevante y pertinente preguntarse: ¿Cómo aprenden música de manera informal y *libre* algunos estudiantes del IEMS Iztacalco en *comunidades o espacios de practica auténtica*, inmersas en un *tercer entorno* de aprendizaje?

¿Cómo aprenden música en contextos informales los estudiantes del IEMS Iztacalco?

Para responder esta pregunta se realizaron entrevistas semi-estructuradas a tres casos de estudio seleccionados dentro de una comunidad de 119 estudiantes. Los entrevistados se identificaron ellos mismos con los siguientes pseudónimos: *El Famoso*, *El Virtuoso* y *El Creativo*. Los tres participantes de este estudio tuvieron un alto desempeño en el Reporte Preliminar de Resultados de Evaluación Diagnóstica (REPRED) del IEMS en el plantel Iztacalco, además de demostrar sus habilidades musicales de manera evidente dentro de su comunidad escolar. Se tomó como referencia inicial el *Informal Learning Model (Modelo de Aprendizaje Informal-MAI)* acuñado por la investigadora londinense Lucy Green (2008) para describir los aprendizajes musicales informales de los entrevistados.

El MAI está basado en cinco principios fundamentales:

- a) Aprender música que los estudiantes elijan, que les guste y que se sientan identificados con ella.
- b) Aprender escuchando y copiando grabaciones.
- c) Aprender a la par con los amigos.
- d) Asimilar y desarrollar habilidades y conocimiento de maneras personalizadas.
- e) Mantener una integración cercana entre escuchar, ejecutar, improvisar y componer música.

Mediante el proyecto *Musical Futures* (www.musical-futures.org) patrocinado por la *Paul Hamlyn Foundation*, este modelo de aprendizaje musical ha podido implementarse en diversos países como Inglaterra, Canadá, Australia y recientemente en Brasil. A partir de este modelo fueron enunciadas cinco categorías de análisis a las cuales se les denominó *Apriorísticas*, con base en ellas se determinó el diseño del guion de las entrevistas semi-estructuradas que se aplicaron. Durante la transcripción de las entrevistas se hizo un primer análisis libre y surgieron seis nuevas categorías de

análisis a las cuales se les denominó *Emergentes*, fundamentadas en la descripción de las formas de aprender música de los entrevistados dentro de sus muy particulares contextos.

Algunas de las descripciones de los entrevistados de sus formas de aprender música en contextos informales son las siguientes. *El Creativo* describe cómo aprendió a tocar la guitarra sin tener una propia, gracias a su trabajo en el puesto de su tío en un tianguis al oriente de la Ciudad de México donde venden guitarras. Aprendió a tocar para demostrar cómo sonaban dichos instrumentos y que el cliente se animara a comprarlo:

cuando era más chico siempre era así en el tianguis [...] te preguntaban por la guitarra [...] y les decías el precio [...] Se las dabas y les decía: “chécala” [...] ellos te decían: “no sé tocar” [...] yo contestaba: “pues no, no importa, si quieres yo te la pruebo y ya ves cómo suena” [...] porque lo importante de una guitarra es como suena y que tú estés cómodo en el momento en que la toques! [...] tocaba una canción de *Los Doors*, porque fue mi primera canción que saqué porque veía a mi tío que la tocaba. Sabía tocar la guitarra, pero no tenía una propia. (*El Creativo*, comunicación personal, 5 de noviembre del 2019)

Por otra parte, *El Famoso* describe un proceso de aprendizaje musical como la constante experimentación con proyectos musicales de otras personas analizándolos y transformándolos. Para hacer esto, integra la escucha, la creatividad, el manejo de *software* y una gran cantidad de información proporcionada por su *maestro* que él denomina *Papá Google*:

Nadie me enseñó. Mi único maestro fue *Papá Google* [...] él me sacó de muchas dudas: ¿cómo hacer esto? ¿cómo hacer lo´tro [sic]? [...] descargar proyectos, descarga lo´tro [sic]. Al momento de descargar proyectos me daban pistas, me daban el *kick* [...] y entonces decía ¡guauu! [...] empecé a modificar el bajo, a sacarle *brillo*, a sacarle fuerza. (*El Famoso*, comunicación personal, 6 de noviembre del 2019)

El Virtuoso habla de la amistad, la democracia, la horizontalidad y del compromiso personal como parte fundamental de la dinámica de sus pares en su grupo musical:

Yo creo que el ambiente en el grupo era agradable porque ahí sí todos éramos amigos. Ahora sí que se podría decir que todos somos de la misma categoría [...] ¡A su manera cada quien estudiaba! [...] todos nos llevábamos bien ¡nadie se sentía más ni nada! [...] ¡todos iguales! (*El Virtuoso*, comunicación personal, 7 de noviembre del 2019)

Resultados

Las respuestas de los entrevistados fueron analizadas bajo el enfoque cualitativo *Grounded Theory* de Pidgeon y Henwood (1997) por medio del *software Atlas.ti*, lo que permitió la generación de un *Modelo de Aprendizaje Informal Musical de Estudiantes del IEMS Iztacalco* (MAIEMS-IZT). En la Tabla 2 se enuncian las categorías que integran dicho modelo y que describen las formas de aprender de jóvenes estudiantes de preparatoria del IEMS Iztacalco en contextos informales

Tabla 2

Categorías, caracterización y comunicaciones verbales de los entrevistados que generaron el MAIEMS-IZT

Categorías apriorísticas	Caracterización	Comunicaciones verbales de los entrevistados
<i>Aprender música de manera personal</i>	Desarrollar habilidades y conocimientos eligiendo la manera de hacerlo de forma personal, implicando tomar riesgos en el proceso y de acuerdo con las preferencias musicales, comenzando con piezas de música del "mundo real" (no artificiales) y de manera integral (no fragmentadas).	<p><i>“Cada quien tiene la responsabilidad de aprender por sí mismo y de ser diferente”</i></p> <p><i>El Creativo</i></p>
<i>Aprender música escuchando</i>	Aprender a través de la escucha activa de grabaciones y recuperándolas por oído. El proceso de <i>escuchar</i> música puede ser similar al proceso de <i>estudiar</i> música. Para que esto suceda parece ser necesario escuchar con gusto, en un ambiente propicio y repetir el proceso con frecuencia. Es fundamental que en contextos formales del aprendizaje musical se rescate el gusto por escuchar y aprender escuchando.	<p><i>“Escucho para inspirarme”</i></p> <p><i>El Famoso</i></p>
<i>Aprender música de manera integral</i>	Mantener una integración cercana entre escuchar, ejecutar, improvisar y componer a través de todo el proceso de aprendizaje. También es importante ejercer la imaginación, la creatividad y la experimentación con el instrumento.	<p><i>“Mi proceso consiste en escuchar, investigar sobre lo que más me gusta, agarrar ideas y aprender en internet como hacerle con el software para producir mi propia música”</i></p> <p><i>El Famoso</i></p>
<i>Aprender música entre pares</i>	Aprender entre amigos a través del diálogo sobre música, asesoría entre pares, escuchándose, observando e imitando a otros generalmente sin la supervisión de un “experto”. El aprendizaje musical en contextos informales se caracteriza por generar una gran sinergia entre los integrantes de comunidades de práctica auténtica y situada. El compañerismo, la solidaridad, la horizontalidad, la democracia y la búsqueda del bien común caracterizan a los participantes de estos procesos.	<p><i>“Aprendo entre amigos música que nos gusta”</i></p> <p><i>El Creativo</i></p>
<i>Aprender música que me gusta</i>	Aprender música la cual es elegida de forma personal porque resulta familiar y con la cual los estudiantes se identifican fuertemente y la disfrutan. Para muchos jóvenes, las preferencias musicales se convierten en un factor que muchas veces puede determinar el reconocer e identificarse con otro como par, compañero o amigo. Esta relación puede durar toda la vida y es posible observarla entre los seguidores de diversos estilos musicales y de diversas edades	<p><i>“Mi motivación son canciones que quiero sacar”</i></p> <p><i>El Virtuoso</i></p>

Categorías emergentes	Caracterización	Comunicaciones verbales de los entrevistados
<i>Aprender música para sentirme vivo</i>	Aprender música como acto creativo y como una experiencia altamente subjetiva y emocional, regida por una fuerte carga motivacional de carácter intrínseco.	“Acordamos que todo está bien cuando nos sorprendemos de la música que hacemos” <i>El Creativo</i>
<i>Aprender música para mí</i>	Aprender música para comprenderse a sí mismo y para satisfacción de las metas personales relacionadas con proyectos específicos de carácter social o emocional con una fuerte conexión con la subjetividad y la identidad.	“Yo toco y hago música para mí” <i>El Creativo</i>
<i>Aprender música entre familiares</i>	Aprender música interactuando con miembros de la familia como unidad dinámica donde suceden las relaciones humanas de naturaleza afectiva, social y cognitiva, inmersas en los contextos históricos y culturales de un grupo social determinado. La familia puede ser determinante en el aprendizaje de saberes para la vida	“Pues fue de pequeño, cuando comencé a tener uso de razón que veía a mis padres que tocaban. Mi padre y mi tío tocaban en una banda de música versátil...” <i>El Creativo</i>
<i>Aprender música con resiliencia</i>	Aprender música con una actitud resiliente, superando situaciones adversas y estresantes que permite generar un crecimiento positivo como consecuencia de los desafíos y obstáculos de diversa índole a los estudiantes que se tuvieron que sobreponer.	“Aprendí música con lo chafa, pero puedo tocar con lo de a de veras” <i>El Virtuoso</i>
<i>Aprender música para ganar dinero</i>	Aprender música como una forma de integrarse a procesos de participación social o a un campo laboral remunerado a través de la participación en comunidades de práctica auténtica o bien de manera individual a través del compromiso y el trabajo.	“De aquí soy y si ya entra el dinero, pues bienvenido sea” <i>El Famoso</i>
<i>Aprender a hacer música lo mejor posible</i>	Aprender lo mejor posible, bajo una alta exigencia personal, bajo un régimen meritocrático entre pares, en comunidades de práctica auténtica organizadas alrededor de los principios del logro.	“Hacerlo bien hasta nuestros propios límites” <i>El Virtuoso</i>

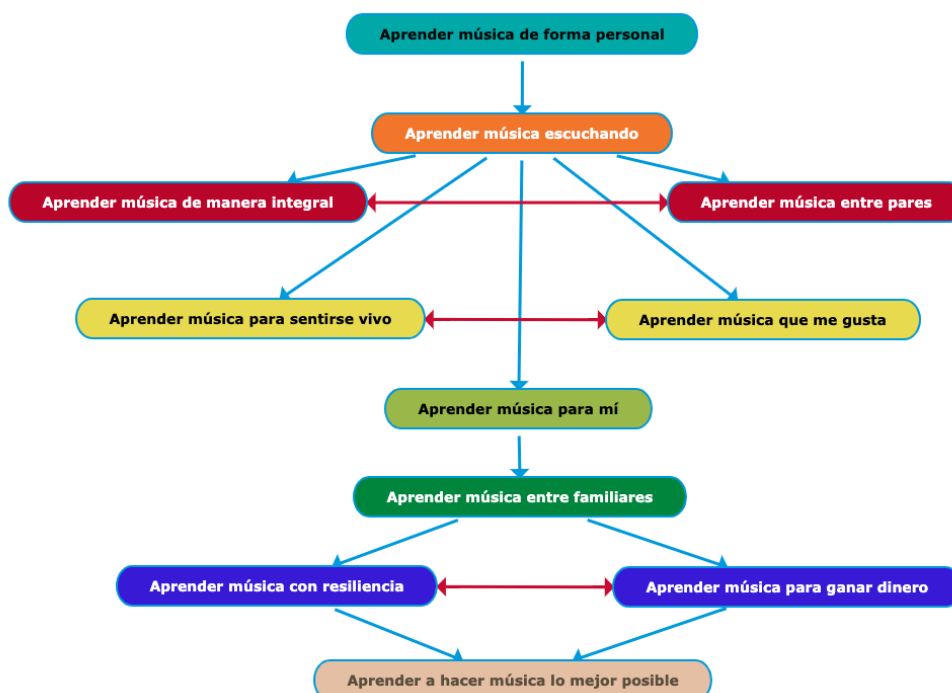
Nota. Las comunicaciones verbales están seleccionadas del *corpus* de las entrevistas semi-estructuradas aplicadas a los tres estudios de caso.

En la Tabla 3 se muestran las categorías ordenadas jerárquicamente de acuerdo con su fundamentación (número de citas en el corpus de las entrevistas) obtenida después del análisis con el software Atlas.ti. También se muestra su densidad (número de casos que suscriben la categoría). Todas las categorías presentan una densidad de 3, es decir que se suscriben por los tres casos estudiados.

En la Figura 1 se muestra de manera gráfica el Modelo de Aprendizaje Informal Musical de Estudiantes del IEMS Iztacalco (MAIEMS-IZT).

Tabla 3*Fundamentación y densidad de las categorías del MAIEMS-IZT*

Categoría	Fundamentación	Densidad	Grupo
Aprender música de forma personal	52	3	Categorías apriorísticas
Aprender música escuchando	35	3	Categorías apriorísticas
Aprender música entre pares	24	3	Categorías apriorísticas
Aprender música de manera integral	24	3	Categorías apriorísticas
Aprender música que me gusta	19	3	Categorías apriorísticas
Aprender música para sentirme vivo	19	3	Categorías emergentes
Aprender música para mí	17	3	Categorías emergentes
Aprender entre familiares	15	3	Categorías emergentes
Aprender música con resiliencia	14	3	Categorías emergentes
Aprender música para ganar dinero	14	3	Categorías emergentes
Aprender a hacer música lo mejor posible	13	3	Categorías emergentes

Figura 1*Modelo de aprendizaje informal musical de estudiantes del IEMS Iztacalco (MAIEMS-IZT)*

Desde el 2015 el modelo educativo del IEMS CDMX está basado en el desarrollo de competencias. Sin embargo, el modelo de aprendizaje por competencias parece ser insuficiente para incorporar las formas de aprendizaje planteadas por el MAIEMS-IZT ya que resulta necesario tomar en cuenta las diversas ubicaciones físicas, entornos y contextos culturales en los que los estudiantes aprenden. En su lugar se plantea una propuesta para el diseño de un *entorno o contexto de aprendizaje* para el curso de Música del IEMS CDMX para el plantel “Felipe Carrillo Puerto” Iztacalco bajo los siguientes lineamientos:

Aprende música de forma personal e integral a partir de la escucha activa y del trabajo dialógico entre pares, tomando en cuenta sus preferencias musicales, sus motivaciones intrínsecas, sus relaciones musicales familiares y contextuales, con la posibilidad de generar proyectos musicales de desarrollo sostenible en contextos sociales y económicos favorables o adversos, con un alto nivel de desempeño, *de manera consciente, creadora y productiva que puedan conducirlos a la emancipación, sumando el propósito de expresarse, relacionarse y comunicarse con respeto, tolerancia y solidaridad.*

Esta propuesta integra los principios del MAI y del MAIEMS-IZT para generar un aprendizaje musical de forma personal, integral, a través de la escucha activa, entre pares, a partir de las propias preferencias musicales, tomando en cuenta las motivaciones intrínsecas de los estudiantes, así como sus relaciones musicales con sus familiares y su contexto, buscando la posibilidad de que se puedan integrar a procesos de participación social o a un campo laboral remunerado, generando proyectos musicales de desarrollo sostenible con un alto nivel de desempeño y una alta exigencia personal en comunidades de práctica auténtica organizadas alrededor de los principios del logro. La última parte, puesta en cursivas, está redactada en congruencia con el perfil de egreso que se pretende con los estudiantes del Instituto que está establecido en el *Proyecto Educativo del IEMS* (2006).

Conclusiones

Partiendo de la competencia genérica propuesta se pueden incorporar los principios de la educación informal musical propuestos por el IEMS-IZT en los cursos de la asignatura de Música del plantel “Felipe Carrillo Puerto” Iztacalco, a través del diseño de *contextos* o entornos de *aprendizaje* musical que pudieran ser innovadores, significativos y con un mayor sentido para los estudiantes del Instituto.

Las aulas resultan poco efectivas para un aprendizaje que incorpora principios del aprendizaje informal que como afirma Reig-Hernández (2009):

se produce como resultado de las actividades de la vida diaria, en el trabajo, en la familia y en los momentos de ocio. No es estructurado y generalmente, no conduce a la certificación [...] El aprendizaje informal puede ser intencional, pero en la mayoría de las ocasiones no lo es (es incidental o aleatorio). Aun así, podemos planificarlo. (p. 226)

Para planificar el aprendizaje informal es necesario *educar* la participación en una dinámica de aprendizaje autónomo en entornos y contextos complejos a través de aproximaciones activas y exploratorias como parte de comunidades de práctica auténticas. El docente, entonces, se convierte en un dinamizador del diálogo y en un diseñador o constructor de entornos adaptados al perfil de estudiantes y comunidades donde se privilegie el aprendizaje social entre pares, con la finalidad de integrar a esos alumnos con habilidades musicales ya adquiridas en los contextos informales en el estudio formal de la música.

Referencias

- Celio, A. (2011, 2 de febrero). *La Cigarra, IEMS Iztapalapa 1 en el Intercambio Cultural del Carnegie Hall* [Video]. <https://youtu.be/3kfo6yyZ6IQ>
- Díaz-Barriga, A. F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Ashgate.
- Hargreaves, D., North, A., & Marshall, N. (2005). Educación musical en el siglo XXI: Una perspectiva psicológica. *Revista Eufonía*, 34. <https://www.grao.com/es/producto/educacion-musical-en-el-siglo-xxi-una-perspectiva-psicologica>
- IEMS DF. (2006). *Fundamentación del proyecto educativo*. <http://www.iems.df.gob.mx/descargar-a5427117a0a403c49b034f82d1ab333a.pdf>
- Pidgeon, N., & Henwood, K. (1997). *Grounded theory: Practical implementation*. En J. T. E. Richardson (Ed.), *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social Sciences* (pp. 80–103). BPS Books.
- Reig-Hernández, D. (2009). Educación social autónoma abierta. En R. Díaz & J. Freire (Eds.), *Educación expandida* (pp. 209–231). <http://www.zemos98.org/descargas/>

Em que gênero eu canto? A operação do gênero nos processos de aprendizagens vocais de cantoras e cantores transgêneros

Bruno Caldeira

Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Resumo

Este trabalho teve como objetivo desvelar a operação do gênero nos processos de aprendizagens vocais de cantoras e cantores transgêneros. Partindo da hipótese de que as aprendizagens vocais são operadas pelo gênero, a fim da construção de uma “estética vocal dos gêneros”, esta pesquisa toma

como fundamentos teóricos os conceitos de música como prática social (Souza, 2004, 2014), gênero como construção social (Bento, 2006; Butler, 2014) e socialização (Berger & Luckmann, 2004; Setton, 2009). Na metodologia, o estudo de caso é tomado como um construto teórico (Ragin, 2009; Walton, 2009) e o instrumento de coleta de dados é a entrevista compreensiva (Kaufmann, 2013). Ao todo, foram realizadas três entrevistas com três diferentes cantores e a análise dos dados aponta para a operação do gênero na construção de uma estética vocal generificada, que se ancora em fatores como, por exemplo, o uso de tessituras graves e agudas para representar padrões de masculinidades e feminilidades na voz.

Palavras-chave: voz, gênero, processos de aprendizagens vocais, cantores e cantoras transgêneros, educação musical

Abstract

This work aimed to unveil the operation of gender in the vocal learning processes of transgender singers. Starting from the hypothesis that vocal learnings are operated by gender in order to construct a "vocal aesthetic of gender", this research takes as theoretical foundations the concepts of music as a social practice (Souza, 2004; 2014), gender as a social construction (Bento, 2006; Butler, 2014) and socialization (Berger & Luckmann, 2004; Setton, 2009). In the methodology, the case study is taken as a theoretical construct (Ragin, 2009; Walton, 2009) and the data collection instrument is the comprehensive interview (Kaufmann, 2013). In all, three interviews were conducted with three different singers and the data analysis points to the operation of gender in the construction of a generified vocal aesthetic, which anchors itself in factors such as, for example, the use of low and high ranges to represent patterns of masculinities and femininities in the voice.

Keywords: voice, gender, vocal learning processes, transgender singer, music education

Introdução

Este trabalho teve como objetivo desvelar a operação do gênero nos processos de aprendizagens vocais de cantoras e cantores transgêneros. Para tanto, partiu-se da hipótese de que as maneiras como as pessoas aprendem a usar suas vozes, tanto no canto quanto na fala, são operadas pelo gênero.

Como base de fundamentação teórica desta hipótese e da pesquisa, foram tomados os conceitos de socialização, de gênero como construção social e de música como prática social.

A socialização, de maneira ampla, pode ser entendida como um processo que busca a construção de um ser social (Setton, 2009) ou, ainda, um processo ontogênico pelo qual se efetiva “a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor

dela” (Berger & Luckmann, 2004, p. 175). Assim, para constituir-se membro de determinada sociedade, é preciso que se aprenda, dentre outras coisas, a ser alguém a partir da identidade de gênero que lhe é atribuída no nascimento. Em outras palavras, aprender os padrões de ações e comportamentos que se deve ter em função de ser (reconhecido pelos outros como) homem ou mulher.

Essa estreita relação do gênero com o processo de constituir-se membro de uma sociedade, justifica-se pelo fato de que o gênero é constituído – ao mesmo tempo em que constitui – as instituições e práticas sociais que “fabricam” os sujeitos (Louro, 1997, p. 7). Mais do que isso, o gênero, enquanto uma construção social, é o “mecanismo pelo qual as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas” (Butler, 2014, p. 253). Desse modo, o gênero não existe em função de uma natureza biológica, mas é atribuído a um corpo sexuado que, nesse processo de naturalização do gênero, toma sentido a partir de suas genitálias.

O gênero também está fortemente ligado à música se esta for pensada como sendo uma prática social (Souza, 2004, 2014). Isso porque, se o gênero constitui e é constituído pelas práticas sociais, logo, ele está presente na produção da música e é também reproduzido nela. Para além disso, ao reconhecer a música como um objeto construído nas relações de troca entre os indivíduos e entre indivíduo-sociedade, reconhece-se que é na relação dialógica e dialética com o contexto sócio-histórico em que vive que o indivíduo aprende como se relacionar com a música, como ouvir música, como dar sentido à música e, por fim, como produzir música. Nessa perspectiva, a relação de um indivíduo com a música é inerente a sua identidade de gênero.

No esforço de entender a voz como uma atividade e humana e, conseqüentemente, social, é necessário que se atente para as categorias, dentre elas o gênero, que constituem as pessoas e suas identidades. No processo de vir a ser uma pessoa generificada, desde os primeiros momentos de vida, as pessoas ao redor do indivíduo interagem com ele de modo a ensiná-lo a ser homem ou mulher, por meio de gestos, ações, padrões de comportamento, vestuário que compõem uma “estética dos gêneros” (Bento, 2006, p. 163)

Pode-se pensar que a voz faz parte da “estética dos gêneros” porque existem padrões vocais diferentes para ser reconhecido como homem ou mulher pela voz (Caldeira, 2019, p. 24). Mais do que isso, ao aliar o conceito de estética dos gêneros com o da estética dos gêneros musicais, é possível chegar à conclusão de que existe uma estética vocal em função do gênero e que para aprender a performar (ou não) o gênero, utilizando a voz, é necessário que se entenda e se aprenda os possíveis repertórios de ações “permitidos” dentro dessa estética vocal generificada. É justamente a operação do gênero na construção da estética vocal dos gêneros que este trabalho buscou evidenciar.

Metodologia

No intento de evidenciar o gênero operando nas aprendizagens vocais de cantoras e cantores transgêneros, participantes desta pesquisa, recorreu-se à ideia de estudo de caso como um construto teórico (Ragin, 2009; Walton, 2009). Nessa perspectiva, o caso é uma construção teórica: as ideias teóricas se fundem aos dados coletados na empiria e se transformam num construto teórico que busca explicar um recorte da vida real tanto no contexto macro quanto micro.

A entrevista compreensiva (Kaufmann, 2013), que se fundamenta na análise compreensiva da fala, foi a ferramenta de coleta de dados. Ao todo foram realizadas três entrevistas, uma com cada cantor ou cantora participante da pesquisa, a saber: Giovanni (homem trans), Iane e Natasha (mulheres trans) – nomes fictícios.

Discussão dos dados: Sobre as aprendizagens sociais da estética vocal dos gêneros

Na construção de uma performance de gênero que seja masculina, feminina, ou não binária, aprender o que se espera de uma voz em função do gênero de quem fala e de quem canta é de suma importância, pois a voz faz parte e transmite muito da identidade dos indivíduos (Ferreira, 2011). Desse modo, a voz perpassa e é perpassada pela construção de identidades masculinas e femininas, durante o processo de constituir-se alguém em determinada sociedade.

A altura, nesse caso grave ou agudo, é um dos fatores mais marcantes na categorização e identificação de uma voz como masculina ou feminina e, assim sendo, para ser reconhecido como homem ou mulher pela voz é necessário que se entre no jogo do grave e do agudo estabelecido para as vozes humanas.

Já na infância, em um período que antecede em alguns anos sua transição de gênero, um dos entrevistados, Giovanni buscava produzir uma voz mais grave enquanto cantava. Para ele, sua voz “era muito fina” e, por isso, “tentava sempre cantar o mais grave que conseguia. Achava muito legal”. Sua professora de canto lhe dizia para não “tentar fazer a voz grave porque conseguia alcançar notas muito agudas” (Giovanni, entrevista dia 10/07/2020).

A partir da fala de Giovanni, é possível supor que a busca por uma voz mais grave em seu canto vem da procura por uma performance vocal de gênero que se afastasse do padrão comum de feminilidade vocal, quando se trata da altura. O uso de uma tessitura vocal que contraria os padrões de gênero, nesse caso, pode ser visto como uma negação de uma identidade de gênero feminina com a qual Giovanni não se sentia confortável.

Mesmo entendendo que as noções de masculino e feminino precisam ser reinventadas, Iane reconhece que conta com um privilégio de “passabilidade vocal” em função das características timbrísticas e da tessitura de sua voz falada, quando declara que as pessoas lhe dizem:

“Iane, sua voz é feminina”. Ponto. E a minha voz é feminina e não tem quem me tire mais da cabeça que minha voz performa feminilidade. Tudo bem, eu tô num local extremamente confortável porque eu tenho uma voz que as pessoas dizem que performa feminilidade. (Iane, entrevista, dia 16/12/2020, p. 20)

A fala de Iane aponta para uma característica marcante da operação do gênero na vida dos indivíduos: a força coercitiva de um binarismo generificado na forma de categorizar as ações dos sujeitos. Mesmo que haja uma fuga dos padrões vocais masculinos e femininos (essa fuga é legítima e deve ser buscada a fim de conferir emancipação para as vozes), essa escapatória só é procurada porque os padrões ainda são muito fortes. Uma voz só se desvia dos modelos de masculinidade e de feminilidade porque esses modelos existem e estão presentes na maneira dos indivíduos experienciarem, conhecerem e se identificarem com suas vozes.

O destaque dado à altura no processo de construção de masculinidades e feminilidades vocais se dá pelo fato de que a primeira característica que se ouve e se reconhece de uma voz é o quão grave ou o quão aguda ela é. A primeira impressão que se tem de uma voz depende muito do estranhamento ou da conformidade que se confere a uma voz em função de a sua sonoridade combinar ou não com o corpo que a emite. Quanto maior o homem, mais se espera que a sua voz seja grave e potente e, quanto menor a mulher, mais se espera que sua voz seja aguda e delicada.

No entanto, a altura não é capaz de, sozinha, caracterizar uma voz como masculina ou feminina e nem de representar o que se toma neste trabalho como “estética vocal dos gêneros”, pois, para a construção dessa estética, é preciso que se ancore em fatores como os modos de fonação, a articulação, a ressonância, corte de palavras, sibilância, duração de vogais, dentre outros.

Giovanni, percebe que, embora ele e um amigo tenham a frequência fundamental de fala muito similares, a voz do seu amigo acaba soando mais grave, ou mais masculina: “quando a gente fica “aaah”, a gente faz a mesma nota [...]. Mas, a voz dele, apesar da gente tá falando na mesma nota, que está na mesma oitava, a voz dele parece muito mais grave que a minha” (Giovanni, entrevista, dia 10/07/2020, p. 23).

Iane, por sua vez, entende que uma voz não se caracteriza como feminina apenas por ser aguda e que pode construir feminilidade “a partir de outros recursos que não sejam o agudo [...]. A feminilidade não é definida por uma coisa [...]. É o modo que você pensa o canto” (Entrevista Iane, dia 16/12/2020, p. 23). Nessa direção, Natasha afirma que seu interesse em trabalhar tessituras agudas não vem do desejo de performar feminilidade pelo agudo, ela o enxerga como “desafio mesmo. Até onde a mulher alcança” (Natasha, entrevista, dia 23/12/2020, p. 13).

Os pensamentos de Iane e Natasha fazem sentido, pois, mesmo cantando em uma mesma tessitura, como geralmente acontece em gêneros musicais como o *pop music*, a percepção das vozes

masculinas e femininas pelos ouvintes é diferente e isso se deve a fatores da produção vocal que se somam à altura para conferir a uma voz masculinidade ou feminilidade

No canto, além da tessitura e das características músico-vocais específicas de cada gênero musical, a estética vocal dos gêneros pode ser construída a partir do diferente uso dos mesmos recursos vocais por homens e mulheres. Assim, artifícios como modos de fonação, manipulação da relação fonte-filtro (respectivamente, laringe e ressonadores), controle das pressões sub, trans e supra glóticas, articulação, transição entre registros, predominância do uso de determinado registro (ou predominância do uso de maior ou menor fechamento/densidade de vibração das pregas vocais), performance corporal, dentre outros podem ser considerados. Pode ser que a manipulação desses mecanismos para dar a voz um ar de masculinidade e feminilidade aconteça não intencionalmente e resulte dos processos de naturalização e normalização de padrões de voz, pelos quais o gênero opera, mesmo no canto.

Conclusão

Importante deixar claro que não se defende que as vozes, sobretudo as vozes transgêneros, devem se encaixar em padrões construídos a partir de matrizes de comportamentos cisheteronormativos. O que se quer evidenciar é que as limitações vocais não são, assim como o gênero, determinadas pela biologia do cantor ou cantora. Essas limitações são traçadas pela construção de um indivíduo que, por fatores como, cultura, idioma, sotaque, referências e, claro, gênero, dentre outros, condicionou as possibilidades de seu aparelho fonador no decorrer de sua vida. Tais limitações dão-se em uma pessoa que, ao vir a ser um membro de uma sociedade, aprende a usar a sua voz de acordo com os padrões constitutivos de uma estética vocal dos gêneros.

Assim, o que se defende é que as limitações impostas às vozes, em função dos padrões binário-vocais sobre os quais o ensino e a prática do canto foram desenvolvidos, sejam abandonadas para a adoção de um canto mais emancipatório. Nesse canto emancipatório, o gênero não deve ser uma determinante das práticas vocais dos indivíduos. Ao contrário, as vozes podem e devem ser usadas de modo a colocar em xeque os padrões de gênero que tanto marcam e estão presentes no modo atual de se pensar não só a voz, mas também as músicas que os indivíduos produzem.

Referências

- Bento, B. (2006). *A reinvenção do corpo: Sexualidade e gênero na experiência transexual*. Garamond.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2004). *A construção social da realidade: Tratado de sociologia do conhecimento*. Vozes.

- Butler, J. (2014). Regulações de gênero. *Cadernos Pagu*, 42, 249–274. <https://doi.org/10.1590/0104-8333201400420249>
- Caldeira, B. (2015). *O processo de despedir-se de uma voz: percursos de transição vocal de cantores transmasculinos* [Trabalho de Conclusão de Curso]. Universidade Federal de Uberlândia. <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/26150>
- Ferreira, J. (2011). Voz e identidade na comunicação aumentativa. *Actas da 1ª Jornada “A linguagem da voz”*. Lisboa, Universidade de Lisboa, 2011.
- Kaufmann, J. C. (2013). *A entrevista compreensiva: Um guia para pesquisa de campo*. Vozes; Edufal.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Vozes.
- Ragin, C. C. (2009). Cases of “what is a case?”. En C. C. Ragin & H. S. Becker (Eds.), *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry* (pp. 1–18). Cambridge University Press.
- Setton, M. G. J. (2009). A socialização como fato social total: Notas introdutórias sobre a teoria do habitus. *Revista Brasileira de Educação*, 14(41), 296–307, <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000200008>
- Souza, J. (2004). Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, 12(10), 7–11, <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/356>
- Souza, J. (2014). Música, educação e vida cotidiana: Apontamentos de uma sociografia musical. *Educar em Revista*, 53, 91–111, <http://www.scielo.br/pdf/er/n53/07.pdf>
- Walton, J. (2009). Making the theoretical case. En C. C. Ragin & H. S. Becker (Eds.), *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry* (pp. 121–137). Cambridge University Press.

Producción radiofónica desde casa: Indicios de cambio social en la educación musical universitaria

Irma Susana Carbajal Vaca, Karla Jacqueline Silva Doray Ledezma
Departamento de Música, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México

Resumen

Se presentan resultados de un proyecto de intervención para el programa de radio *Ventana al Sonido* (GU, 2020) que se transmite los domingos a las 11:00 de la mañana por Radio UAA (94.5 FM), el cual, desde 2014, ha sido implementado como estrategia de aprendizaje situado en las asignaturas de Cultura y Apreciación Musicales de la Licenciatura en Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. En el contexto de un trabajo de titulación de maestría, una estudiante de la generación

2018-2020 diseñó un taller de producción radiofónica desde casa para atender el compromiso de programación anual asumido por la institución, el cual se vio afectado repentinamente por el confinamiento derivado de la pandemia COVID-19. Se presentan resultados de la intervención y reflexiones que se interpretan como indicios de cambio social que podrían impactar significativamente el currículo de la educación musical de nivel superior en los próximos años.

Palabras Clave: educación musical, educación superior, producción radiofónica, cambio social

Abstract

This work presents results of an intervention project for the radio program *Ventana al Sonido* (GU, 2020) that is broadcast every Sunday at 11:00 am on Radio UAA (94.5 FM). Since 2014, it has been implemented as a "situated learning" strategy in the subjects of Culture and Musical Appreciation of the Bachelor of Music at the Autonomous University of Aguascalientes. In the context of a master's degree work, a student from the 2018-2020 generation designed a radio production workshop from home to fulfill the annual programming commitment assumed by the institution, which was suddenly affected by the confinement of the COVID-19 pandemic. The paper presents results of the intervention and reflections that are interpreted as signs of social change that could significantly impact the curriculum of higher level music education in the coming years.

Keywords: music education, higher education, radio production, social change

Planteamiento del problema

Las opciones de formación musical de nivel superior en México superan la centena (Carbajal-Vaca, en edición). Cada programa tiene una historia propia que ha ido marcando pautas y tendencias que permiten diferenciarlos; sin embargo, se reconocen en el presente algunas características comunes, la más destacada, la implementación de acciones académicas orientadas a lograr las metas de formación integral que exigen los modelos universitarios. Este interés por explorar los retos que enfrenta el profesorado de las artes ante la óptica universitaria, evidenciado en los últimos diez años por investigadores mexicanos en publicaciones y encuentros académicos (Capistrán-Gracia, 2015; Awad-Abed, 2016; González-Moreno et al., 2017) es compartido también con otros países latinoamericanos como Argentina, Brasil y Panamá, que, a pesar de sus diferencias, convergen en señalar algunas necesidades de formación que no pueden cubrir plenamente los modelos de conservatorio. Entre los grandes desafíos están acortar la duración de las carreras y asegurar la inserción laboral de los egresados sin comprometer la calidad académica (Carbajal-Vaca & Saez, 2020).

El Departamento de Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, desde la creación de su Licenciatura en Música en 2009, ha llevado a cabo ocho acciones académicas que permiten reconocer un modelo híbrido que atiende tanto el desarrollo de habilidades musicales como universitarias: la Cátedra Alfonso Moreno (Freitas de Torres, 2021), la Semana de la Música, la Orquesta Filarmónica de la UAA, el Ensamble de Guitarras, el Ensamble de Coro, el Coloquio Nacional-Internacional de Educación Musical a Nivel Superior (Carbajal-Vaca & Capistrán-Gracia, 2018), el Seminario Permanente y el programa de radio Ventana al Sonido. Las tres últimas acciones, emprendidas y coordinadas por el Cuerpo Académico UAA-CA-117, Educación y Conocimiento de la Música, son las que muestran un mayor énfasis en la formación de competencias universitarias para la investigación (Carbajal-Vaca, 2017).

Entre las acciones de este cuerpo académico, está la formación de investigadores a través del posgrado. En la generación 2018-2020 de la Maestría en Arte –Programa profesionalizante, PNP CONACYT–, se dirigió un trabajo práctico que consistió en la intervención del programa de radio Ventana al Sonido, el cual, desde 2014, ha sido implementado por los profesores de las asignaturas de cultura y apreciación musicales como una estrategia de aprendizaje situado en el pregrado. La entonces maestranda, desde su formación en comunicación, diagnosticó algunas áreas de oportunidad y diseñó un taller de producción radiofónica que, además de sensibilizar a los estudiantes de música sobre las posibilidades sonoras de la radio, integrara “maneras diferentes de escuchar para hacer del espacio radiofónico un escenario de experimentación: un laboratorio de creación” (Silva-Doray-Ledezma & Carbajal-Vaca, 2020, p. 135).

El confinamiento derivado de la pandemia COVID-19 ha impulsado a los docentes a crear nuevas sonoridades en la educación musical (Carbajal-Vaca, 2021). Los espacios y prácticas presenciales sobreentendidos en nuestro quehacer docente se transformaron en espacios virtuales y, desde hace casi un año, la convivencia la logramos a distancia. Entre las necesidades más urgentes para el programa de radio, ya detectadas desde antes del confinamiento, estaba la producción radiofónica desde otros espacios distintos a Radio UAA, ya que el desplazamiento de los estudiantes desde el Departamento de Música hasta el Campus Central implicaba pérdida de tiempo y costos de transporte que se deseaban aminorar. La pandemia impulsó la creatividad y aceleró este proceso. Dado que el Cuerpo Académico tenía que cumplir con el compromiso de producción de 52 programas anuales en colaboración con profesores y estudiantes, la maestranda se dio a la tarea de diseñar una estrategia para atender esta necesidad desde casa. Aquí se considera la educación a distancia como una tendencia educativa actual y un indicio de *cambio social*.

Corpus teórico-metodológico

El desafío pedagógico que se deriva de una estrategia de aprendizaje situado es “hacer del contexto escolar un espacio social de conocimiento, en donde los alumnos se enfrenten a situaciones ‘auténticas’” (Sagástegui, 2004, p. 34). El programa Ventana al Sonido asume este reto y la intervención de la maestranda logró mejorar los procesos de producción. El taller exploró el arte en la radio con algunos exponentes del arte vanguardista (De Quevedo, 2002), la apreciación estética del sonido (Benjamin, 2015; Celedón, 2016; Szendy, 2015) y el aporte de recursos para desarrollar programas radiofónicos con herramientas profesionales para planear contenidos y generar guiones (Herrera, 2010), conocer los alcances del medio para generar contenidos de investigación como se hace en el periodismo, así como distinguir los alcances éticos de dicho oficio (Cifuentes, 2011).

También se consideró la importancia de acercar materiales que los estudiantes pudieran apropiarse para generar su propia imagen pública en redes sociales a la par que desarrollaban materiales para promocionar el programa Ventana al Sonido (Mateos, 2018). Acompañando a esta perspectiva de que los conocimientos compartidos les sean de utilidad en otros momentos de su vida profesional, se agregaron algunas sesiones enfocadas en el desarrollo de habilidades de locución (Ocampo Guzmán, 2015).

Comprender el *cambio social* en el contexto universitario (Carbajal-Vaca, 2020, p. 137) implica, entre otras cosas, reconocer modificaciones curriculares que podrán ser verificadas contrastando documentaciones futuras con este trabajo que queda como testimonio de la historia del tiempo presente.

Principales resultados y conclusiones

Además de la titulación de la maestranda en tiempo y forma, con un trabajo de intervención creativo y acorde con las metas de formación integral de la universidad, la intervención despertó el interés de participantes de distintos espacios educativos. Se han realizado tres talleres: en el primero, realizado de manera presencial, participaron ocho estudiantes y destacó la creación de un paisaje sonoro que representa los sonidos del Departamento de Música y una reapropiación del espacio radiofónico para los miembros de la escuela⁶. Al segundo taller, desarrollado en el contexto de pandemia e impartido por la plataforma Zoom, se inscribieron 22 participantes, entre los cuales se contó con estudiantes y docentes de los Departamentos de Música, Letras y Química de la UAA. Fue significativo que la propuesta llamara la atención de profesores de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Durante esta intervención se generaron 14 programas que se encuentran disponibles en

⁶ Portada Facebook. Paisaje sonoro realizado por David Enrique Ibarra Martínez, estudiante de la Licenciatura en Música, UAA. <https://www.facebook.com/VentanaAlSonido>

plataformas virtuales de podcast⁷. Los profesores replicaron los materiales facilitados para que los estudiantes a su cargo pudieran desarrollar entregas posteriores. Al tercer taller se inscribieron 22 participantes. Además de los alumnos de la Licenciatura en Música y de la Maestría en Arte de la UAA, la implementación del curso en videoconferencia permitió que se integraran participantes de la Maestría en Música de la Universidad Nacional Autónoma de México y de países como Argentina, Bolivia y Ecuador, quienes comparten el interés por hacer radio para llegar a sus estudiantes a través de este medio y actualizar sus habilidades para desarrollar contenidos educativos en plataformas digitales.

Los talleres han inspirado a los participantes a desarrollar sus propios contenidos y expandir los alcances que el medio radiofónico posee. Ante la situación de confinamiento, Jesús Andrés García Santín, egresado de la Licenciatura en Música de la UAA y actual director de la Orquesta Infantil de Boca del Río, Veracruz, creó su propio podcast⁸ en el cual desarrolla temas de educación musical de manera breve y accesible para continuar con la formación de los músicos a su cargo. El estudiante Javier Sánchez Sepúlveda desarrolló también su propio producto⁹ mediante el cual expresa situaciones que acaecen las personas que se dedican a la música. Logró construir un espacio en el que socializa sus inquietudes y las de sus compañeros para crear un momento de reflexión en el que ha encontrado su propia voz.

Durante los talleres se ha podido apreciar que la intervención fue recibida con entusiasmo por estudiantes y profesores del Departamento de Música, actitud que se verifica en la producción actual del programa Ventana al Sonido. El incremento en el número de participantes, su diversidad, el alcance internacional y la creatividad para diseñar propuestas propias con las herramientas compartidas en el taller se entienden hoy como indicios de *cambio social* porque ha modificado las prácticas curriculares habituales. Este cambio fue acelerado por la pandemia COVID-19, un acontecimiento de la historia presente, que no terminamos de vencer, pero que ahora nos anima a implementar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje y a repensar el modelo presencial que parecía sobreentendido para la educación musical de nivel superior.

Referencias

Awad-Abed, E. (2016). Universidad Veracruzana: Identidad y desarrollo. En Y. Bitrán-Goren & C. Rodríguez-Lejía (Eds.), *Perspectivas y desafíos de la investigación musical en Iberoamérica:*

⁷ Ventana al Sonido en Spotify: <https://spoti.fi/3qEgPCa>

⁸ Radio Orquestando Armonía <https://spoti.fi/2K9k57G>

⁹ Los músicos somos personas <https://spoti.fi/2LITGEu>

- Memorias del Coloquio Iberoamericano sobre investigación musical IberoMúsicas 2015*. CENIDIM/ INBA. https://www.segib.org/wp-content/uploads/memorias_I_coloquio.pdf
- Benjamin, W. (2015). *Radio Benjamin*. Akal.
- Capistrán-Gracia, R. W. (2015). Reflexiones sobre la investigación musical en México. *Aguaardiente* 1(1). Universidad Autónoma de Aguascalientes. <https://aguaardiente.uaa.mx/01/caj03.html>
- Carbajal-Vaca, I. S. (2017). Educación musical superior: El desarrollo de competencias profesionales en músicos universitarios. *Memoria Electrónica XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa* 3(3) 2017-2018. COMIE/ UASLP. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0081.pdf>
- Carbajal-Vaca, I. S. (2020). Implicaciones teórico-metodológicas en la historia presente de la educación musical de nivel superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(32), 133–147. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.32.818>
- Carbajal-Vaca, I. S. (2021). Nuevas sonoridades en la educación musical: Voces universitarias ante la pandemia COVID-19. *MAGOTZI Boletín Científico De Artes Del IA*, 9(17), 17–25. <https://doi.org/10.29057/ia.v9i17.6188>
- Carbajal-Vaca, I. S. (En edición). Las licenciaturas en música: Más de un centenar de posibilidades en México. En I. S. Carbajal-Vaca (Ed.), *Historia presente de la educación musical de nivel superior en México: Un acercamiento al panorama nacional en 2020*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Carbajal-Vaca, I. S., & Capistrán-Gracia, R. W. (2018). El Coloquio de Educación Musical a Nivel Superior del Departamento de Música de la UAA a cinco años de su fundación. *DOCERE Revista del Departamento de Formación y Actualización Docente*, 9(19), 10–12. <https://revistas.uaa.mx/index.php/docere/issue/view/docere19>
- Carbajal-Vaca, I. S., & Saez, A. (2020). Percepción de la educación musical del siglo XXI: Un acercamiento fenomenológico a las visiones de docentes universitarios latinoamericanos. *Cuadernos de Análisis y Debate sobre Músicas Latinoamericanas Contemporáneas*, 3, 156–175. Instituto Nacional de Musicología Carlos Vega. [https://inmcv.cultura.gob.ar/media/uploads/site-32/multimedia/Cuadernos%20N%203%202020/7-_percepcion de la educacion musical del siglo xxi.pdf](https://inmcv.cultura.gob.ar/media/uploads/site-32/multimedia/Cuadernos%20N%203%202020/7-_percepcion%20de%20la%20educacion%20musical%20del%20siglo%20xxi.pdf)
- Celedón, G. (2016). *Sonido y acontecimiento*. Maval SPA.
- Cifuentes, M. (2011). *Manual del estilo urgente: Agencia EFE*. Galaxia Gutenberg.
- De Quevedo, L. (2002). *La radio y los creadores del arte vanguardista*. UPN.

- Freitas de Torres, L. (2021). Una aproximación a la semblanza de la Cátedra Alfonso Moreno del Departamento de Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. *Revista Inclusiones*, 8, 299–240. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/234>
- González-Moreno, P. A., Mendoza-Meraz, G., & Carrillo-Méndez, R. (2017). Diverse, holistic and integrated: Challenges for arts teacher training in Mexico. En T. Ijdens, B. Bolden, & E. Wagner (Eds.), *International yearbook for research in arts education, vol. 5. Arts education around the world: Comparative research. Seven years after the Seoul Agenda*. Waxmann.
- GU. (2020). *Gaceta Universitaria No. 142*. UAA. https://www.uaa.mx/portal/gaceta_uaa/ventana-al-sonido-el-aprendizaje-situado-en-la-radio-universitaria-una-propuesta-desde-la-maestria-en-arte/
- Herrera, A. (2010). *El guion y sus formatos: Una guía práctica*. Oak-Editorial.
- Mateos, A. (2018). *Comunicar la creatividad: Promoción digital para artistas y proyectos culturales*. Puntual.
- Ocampo Guzmán, A. (2015). *La liberación de la voz natural: El método Linklater*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: El aprendizaje situado. *Sinéctica*, 24, 30–39. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/282/275>
- Silva-Doray-Ledezma, K. J., & Carbajal Vaca, I. S. (2020). Ventana al sonido: Desde la radio al arte en el paradigma de cognición situada. En R. W. Capistrán Gracia (Ed.), *Arte, cultura y sociedad: Provocaciones, intervenciones e investigaciones* (pp. 133–145). Universidad Autónoma de Aguascalientes. https://editorial.uaa.mx/docs/arte_cultura_sociedad.pdf
- Szendy, P. (2015). *En lo profundo de un oído: Una estética de la escucha*. Metales Pesados.

Os quatro tipos de conhecimento musical: Possibilidades para educação musical

Renato Cardoso

Instituto de Artes, UNESP, Brasil

Resumo

A reflexão sobre as muitas facetas do conhecimento musical tem mobilizado pesquisadores da Filosofia da Educação Musical a se debruçar sobre este problema filosófico, buscando, entre outras coisas, compreender o papel do fazer musical. Partindo desse contexto, um problema de pesquisa se coloca: sendo a música um campo de múltiplos saberes, do que é composto o conhecimento musical?

Neste trabalho, compartilho os resultados de uma investigação que buscou apresentar uma tipologia do conhecimento musical em quatro tipos: proposicional, procedimental, intuitivo e tácito. Partindo do referencial teórico da complexidade, calcado na obra de Edgar Morin, foram discutidos três elementos que constituem o conhecimento: capacidade, ato e resultado. Por meio de uma metodologia sinóptica, é apresentado cada um dos tipos de conhecimento pelo viés de seus elementos constituintes. A conclusão é que mais do que centralizar um tipo de conhecimento para uma experiência formativa, sugere-se apostar na interação entre os diversos tipos, buscando assim superar possíveis dicotomias entre o fazer e o discursar sobre música.

Palavras-chave: conhecimento musical, teoria da complexidade, filosofia da educação musical

Abstract

The many aspects of musical knowledge have drawn researchers of the field of Philosophy of Music Education to study this philosophical problem, looking for, among other things, to understand the role of music making. From this context, I put the following research question: Considering music a field of multilayered knowing, what is musical knowledge made of? In this paper, I share the results of an investigation that searched for a typology of musical knowledge in four terms: propositional, procedural, intuitive, and tacit. Based on the theoretical framework of complexity theory, in particular, the works of Edgar Morin, three elements constituents of knowledge were discussed: the capability, the act, and the result. Adopting a synoptic methodology, I present each type of knowledge commenting on its constituent elements. More than a proposal of a centralized type of knowledge, the findings point to the interaction of the four types, in an attempt to overcome typical dichotomies between music making and musical thinking.

Keywords: musical knowledge, complexity theory, philosophy of music education

Introdução

Pesquisadores no campo da Filosofia da Educação Musical têm empreendido esforços para evidenciar que há algo mais no conhecimento musical do que apenas conhecer música verbalmente. Com distintos resultados, isso têm acarretado, nas últimas décadas, uma defesa mais declarada do fazer musical ou da experiência direta com música (Elliott & Silverman, 2015; Swanwick, 1994). Apesar desse esforço, a discussão sobre o conhecimento musical ainda necessita do seu devido aprofundamento filosófico, considerando a origem de certos termos, bem como a construção de um projeto epistemológico mais claro. A partir dessa contextualização, se coloca o problema: sendo a música um campo de mobilização de múltiplos saberes, do que é composto o conhecimento musical?

Neste trabalho, eu pretendo compartilhar parte dos resultados da minha tese de doutorado, intitulada *O conhecimento musical na perspectiva da complexidade: possibilidades para a educação musical* (Cardoso, 2020). Em específico, o objetivo é apresentar uma tipologia do conhecimento musical, discutindo três elementos que constituem o conhecimento: capacidade, ato e resultado. O referencial teórico é a teoria da complexidade, conforme elaborada por Edgar Morin (2012, 2011), em especial nos livros *O Método*, vol. 3 e vol. 4. Entre os conceitos destacados está a noção de que todo conhecimento comporta uma capacidade para conhecer, uma atividade cognitiva e um saber resultante.

A metodologia é a abordagem sinóptica. De acordo com Estelle Jorgensen (2006), a sinopse é uma maneira de desenvolver uma perspectiva filosófica própria, “enquanto constrói em cima da visão de outros filósofos” (p. 191). Em seu aspecto sinóptico, a filosofia é caracterizada pela visão em conjunto de certos fenômenos, buscando destacar a sua inter-relação (Broad, 1998). O resultado da pesquisa aponta para quatro tipos de conhecimento musical: proposicional, procedimental, intuitivo e tácito. Apresentarei cada um após o referencial teórico.

Referencial teórico

Para Edgar Morin (2012), todo conhecimento comporta obrigatoriamente três elementos:

- A. Uma competência (aptidão para produzir conhecimentos);
- B. Uma atividade cognitiva (cognição), realizando-se em função da competência;
- C. Um saber (resultante dessas atividades). (p. 18)

No item A, Morin (2011) considera que há uma série de elementos que compõem a chamada aptidão para produzir conhecimentos. Ele começa citando o cérebro, em seu aspecto biológico, para em seguida situar esse ser biológico em uma cultura específica, passando pela noção psíquica desse indivíduo.

Considero que faz mais sentido denominar o item (A) como capacidade, do que aptidão. A capacidade indica que o sujeito é capaz de conhecer, que nele estão contidas as propriedades que o permite construir novos conhecimentos.

Nessa apresentação, os elementos B e C são oriundos de uma visão tradicional filosófica sobre o conhecimento. A atividade cognitiva (B) é a ação do sujeito que visa o objeto e estabelece com ele uma relação; e o saber resultante (C) é a característica efetiva que o sujeito pode atribuir ao objeto.

Conhecimento proposicional

O conhecimento proposicional é a formulação discursiva sobre um objeto, em forma de proposição, na qual o primeiro termo é o objeto, o segundo termo é o verbo ser (ou uma variável semelhante) e o terceiro termo é o predicado, a característica efetiva do objeto.

Ex.: Violão (objeto) é (verbo) um instrumento de cordas dedilhadas (predicado).

Dentre as muitas denominações encontradas na filosofia e na educação musical, escolhi manter o termo proposicional, conforme seu emprego de “enunciado declarativo” (Abbagnano, 2007), sendo também a primeira denominação utilizada por Swanwick (1994).

Analisando os três processos (capacidade, ato, saber), a capacidade é a articulação da razão e da linguagem. Para tanto, ocorre a mobilização dos aspectos biológicos, sociocultural e individual, considerando a teoria da complexidade.

O ato é a aferição mediata que, conforme explica Hessen (2012), consiste em dar voltas em torno do objeto, compará-lo com outros, relacioná-lo com outros e tirar conclusões (p. 96). Note que há um aspecto temporal em jogo, por isso o termo mediato (em contraposição ao imediato, típico da intuição). Isso significa que a proposição é o resultado de uma série de etapas, é o arremate de um raciocínio. Quem chamou atenção para o aspecto temporal da elaboração discursiva foi Jorge Vieira, ao observar que “tanto a construção do discurso quanto a sua comunicação envolvem tempo, exigem um lapso de tempo para a obtenção de conclusões e resultados” (Vieira, 2006, p. 50).

O resultado é a uma proposição. Ao dar voltas em torno do objeto que se deseja conhecer, o resultado é uma afirmação sobre este objeto, de forma que essa afirmação aponte para uma característica efetiva do objeto. Mais eficaz será a asserção quanto mais ela permitir o reconhecimento do objeto por essa característica apontada na proposição.

Conhecimento procedimental

O conhecimento procedimental é a concatenação de ações sobre um objeto ou domínio específico. Isso significa que ele é demonstrado em ação, a partir de um conjunto de habilidades necessárias e adquiridas para se fazer algo. É o modo mais elementar de música como ação-percepção. A formulação de um exemplo é, no melhor dos casos, a observação da ação:

Ex.: Joana (sujeito) sabe (saber-como) tocar violão (ação coordenada).

Em qualquer caso, há sempre a presença de um sujeito, alguém que faz a ação. Essa ação pode ser tocar, improvisar, escutar, entre outras. Entre os termos utilizados pelos autores consultados, as principais denominações são saber-fazer e saber-como (Ryle, 1949; Swanwick, 1994).

Analisando a capacidade, o ato e o saber do conhecimento procedimental, a capacidade é a de concatenar ações, exigindo aspectos psicomotores, sem esquecer que todo domínio de ações está em maior ou menor grau estabelecido culturalmente.

A respeito do ato, posso afirmar que ele é mediato, pois se estende no tempo. Aqui não se trata da mediação proposicional, mas de um outro tipo, mais contínua. A ação é externalizada, pois nesse caso ela não opera apenas mentalmente (como seria possível na mediação proposicional), mas também em ação, em algo concreto. Importante ressaltar que a ação é um ato concreto, externalizado, por isso observável por um terceiro. Esse aspecto é fundamental quando se considera uma situação de ensino e aprendizagem. Na tentativa de elaborar uma explicação mais acessível, eu acabei mencionando separadamente os termos ação e percepção. Mas é sempre importante lembrar que estão interligados, que fazer é ação-percepção.

O resultado (saber resultante) ocorre ao mesmo tempo durante a ação e depois da ação. Ou seja, o resultado de fazer algo é a ação em andamento e o fato posterior de que uma ação foi feita. Isso pode parecer estranho de início, mas ao contrário, é essa dupla característica que faz com que tantos pensadores tentem reduzir o fenômeno musical a um produto (depois da ação) e considerar que pouco se pode dizer sobre o processo (o durante a ação).

Conhecimento intuitivo

O conhecimento intuitivo é a apreensão imediata de um objeto, sem a necessidade de uma formulação proposicional ou uma ação procedimental para atestar sua legitimidade. É normalmente associado ao ato da visão, também do *insight*, como um conhecimento que ocorre subitamente. Daí decorre uma sensação para o sujeito de “não dependência temporal”, em que “a construção mental ou *insight* emergem de súbito para o sujeito, como se nenhum lapso de tempo fosse exigido para tal” (Vieira, 2006, p. 50). Nesse caso também, a formulação do exemplo é, no melhor dos casos, a descrição da apreensão:

Ex.: Maria (sujeito) subitamente entendeu (intuição) essa passagem musical (objeto da intuição).

O conhecimento intuitivo sempre ocorre para um sujeito, experimentado de forma subjetiva pela presença de uma certeza sentida sobre o objeto. Assim, é muito mais coerente recorrer a uma memória ou experiência de si sobre esse conhecimento imediato do que restringir sua validade a observações de outras pessoas.

Apesar de o sujeito não ter a noção de lapso temporal, é muito comum que o fenômeno a que se dirigiu o conhecimento intuitivo seja uma questão não-consciente deixada em aberto. Dessa forma, é possível afirmar que se trata da capacidade de integrar aspectos não-conscientes na construção de um julgamento.

O ato consiste em aferir de maneira imediata. Por assim ser, esse componente não é passível de análise nem de decomposição. O que se pode fazer é notar a especificidade da situação em que o conhecimento intuitivo ocorre e como ele posteriormente se manifesta em ação ou verbalização. Diferentemente do discurso, em que temos acesso às partes que vão se constituindo em proposição, na intuição nos deparamos com a emergência do todo de modo já completo. Ocorre assim a “presença efetiva do objeto”, semelhante a um ato de percepção (Abbagnano, 2007, p. 671).

O resultado pode vir em forma de proposição ou ação. Note que apesar do ato em si não ser nem proposicional (por meio do raciocínio) nem procedimental (por meio de uma ação concatenada), o resultado pode emergir em forma de ação ou proposição.

Conhecimento tácito

O conhecimento tácito é a apreensão pelo sujeito de algo (A) ao voltar a atenção para um segundo elemento (B). Dessa forma, o conhecimento do primeiro termo (A) pode acontecer de maneira não proposicional ou não-consciente, pois o sujeito está se focando no segundo termo (B). Ex.: Luís (sujeito) reconhece (ato) a *Quinta Sinfonia* (termo B) mesmo sem saber identificar sua instrumentação (termo A).

A etimologia da palavra tácito remete ao latim *tacitus*, significando silencioso ou não expresso em palavras. Na contemporaneidade, o termo é atribuído ao químico e filósofo húngaro Michael Polanyi (Mihály Polányi), que elaborou sobre o conhecimento tácito principalmente em duas publicações, *The tacit dimension* (1966) e *Personal knowledge – toward a post-critical philosophy* (2005 [1958]).

A partir da visão de Polanyi, deve-se considerar que o conhecimento tácito se constrói na relação entre dois termos, no qual o sujeito está consciente de um deles (B), mas que depende do outro (A) para conhecer este (B).

O conhecimento tácito parte da capacidade de observar e apreender um objeto de maneira não-consciente, a partir de um segundo objeto. A justificativa dessa capacidade humana consiste, em minha visão, em que as pessoas têm que atuar frente a uma grande quantidade de fenômenos quando lidam com a realidade, com a cultura e com suas próprias ações, apreendendo alguns fenômenos conscientemente e outros em função destes, mas de forma não-consciente.

O ato, ao que tudo indica, é mediato, principalmente em aprender a fazer algo, em aprender o que alguém aponta ou em aprender a reconhecer alguém (exemplos utilizados por Polanyi). Assim resulta que a dimensão tácita se diferencia do conhecimento intuitivo. Quando se pensa na dimensão tácita de uma habilidade, por exemplo, faz sentido pensar na continuidade do ato, pois é ao longo do tempo que o tácito e o saber-fazer vão se constituindo. Essa continuidade não é ininterrupta, como

em desenvolver habilidades em aulas de frequência semanal, mas é o reencontro com o fazer que vai constituindo e ampliando seu aspecto tácito.

Mesmo que neste ato haja um aspecto proposicional (definir um objeto ao apontar para ele) ou um aspecto procedimental (fazer algo enquanto se observa o outro fazendo), há também um aspecto tácito, ou seja, o tácito não vem exclusivamente no ato de conhecer, e sim sempre acompanhado de algo. Por isso que Polanyi fala de dois termos no conhecimento tácito, sendo o segundo termo uma proposição ou um procedimento.

O resultado é um saber incomunicável. Para isto, em muitos exemplos o autor se utiliza da figura do observador para comunicar ao seu leitor as características tácitas do conhecimento que está analisando. Outro recurso utilizado ocorre quando uma explicação posterior lança luz a um conhecimento que antes era tácito.

Conclusão

Entre os resultados obtidos dessa investigação está a noção de que o conhecimento musical é construído pela interação de quatro tipos de conhecimento: proposicional, procedimental, intuitivo e tácito. Eles são diferenciados na forma que mobilizam a capacidade, o ato e o resultado do processo cognitivo. Essas categorias possibilitam uma compreensão mais ampla e aprofundada sobre como os educandos constroem seus conhecimentos musicais em suas diversas experiências formativas. O resultado também levanta o questionamento sobre abordagens centralizadoras ou que priorizam apenas um aspecto da cognição musical, seja ele o fazer, seja ele o discursar.

Referências

- Abbagnano, N. (2007). *Dicionário de filosofia*. Martins Fontes.
- Broad, C. D. (1998). Some methods of speculative philosophy. *Aristotelian Society Supplement* 21 (1994), 1–32. <http://www.ditext.com/broad/smsp.html>
- Cardoso, R. (2020). *O conhecimento musical na perspectiva da complexidade: Possibilidades para a educação musical* [Tese doutorado em Música]. Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista.
- Elliott, D., & Silverman, M. (2005). *Music matters: A philosophy of music education* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Hessen, J. (2012). *Teoria do conhecimento*. WMF Martins Fontes.
- Jorgensen, E. (2006). On philosophical method. En R. Colwell (Ed.), *Handbook of research methodologies* (pp. 176–198). Oxford University Press.
- Morin, E. (2011). *O Método 4: As ideias: Habitat, vida, costumes, organização*. Ed. Sulina.

- Morin, E. (2012). *O Método 3: O conhecimento do conhecimento*. Ed. Sulina.
- Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge: Toward a post-critical philosophy*. Routledge.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Doubleday and Company.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. Routledge.
- Swanwick, K. (1994). *Musical knowledge: Intuition, analysis and music education*. Routledge.
- Viera, J. de A. (2006). *Teoria do conhecimento e arte – formas de conhecimento: Arte e ciência, uma visão a partir da complexidade*. Expressão Gráfica e Editora.

Diseño de estándares para la alfabetización musical en educación superior

Rubén Carrillo, Javier Tarango

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Chihuahua, México

Resumen

Las ofertas de educación musical en Latinoamérica, y por extensión en México, se encuentran fuertemente influenciadas por la tradición eurocentrista y el modelo de enseñanza de conservatorio, el cual se enfoca en la enseñanza de habilidades de ejecución vocal o instrumental y en la formalización de la alfabetización musical mediante la enseñanza de la notación convencional occidental. La conceptualización actual de alfabetización musical, heredada de este modelo, ha recibido diversas críticas sobre las habilidades y aspectos que se priorizan en su enseñanza. El presente estudio plantea la necesidad de analizar la conceptualización presente acerca de la alfabetización musical por parte de los docentes en nivel universitario en México, así como las prácticas educativas asociadas a su enseñanza. Adicionalmente, se explora la posibilidad de elaborar un listado de estándares para la alfabetización musical, en el cual, se describan las habilidades mínimas requeridas por los universitarios mexicanos para considerarse alfabetizados. Para lograr los propósitos planteados, actualmente se desarrolla una investigación de tipo mixto, en la que se obtendrán datos cualitativos y cuantitativos que permitan analizar la conceptualización y prácticas actuales utilizadas para la enseñanza de la alfabetización musical, así como también evaluar la pertinencia y factibilidad de las diversas habilidades que un estudiante debe desarrollar para un mejor desempeño en su campo profesional. Se busca que los resultados de esta investigación, basada en una muestra representativa de profesores universitarios en el país, den cuenta de cómo se entiende y aborda el desarrollo de la alfabetización musical, las prácticas pedagógicas más comunes y áreas que priorizan, y que, a su vez, permita realizar propuestas de actualización y mejora, basadas en las evidencias obtenidas en las investigaciones de educación musical más recientes.

Palabras Clave: alfabetización musical, educación musical, estándares de alfabetización musical, educación superior, habilidades musicales

Abstract

Music education in Latin America, as it is in Mexico, is strongly influenced by the Eurocentric tradition and the conservatory teaching model, which focuses on the teaching of vocal or instrumental performance skills and the formalization of music literacy by teaching Western music notation. The current notion of musical literacy, inherited from this model, has received various criticisms regarding the skills and aspects that are prioritized in music teaching. This study raises the need to analyze the current definition of musical literacy by music professors at the university level in Mexico, as well as their pedagogical practices associated with it. Additionally, we explore the possibility of developing a list of standards for music literacy, describing the minimum skills required by Mexican university students in order to be considered literate. To achieve this aim, we are currently conducting a mixed-methods study, in which qualitative and quantitative data will be obtained in order to analyze the current conceptualization and teaching practices used to develop students' musical literacy, as well as evaluating the relevance and feasibility of the various skills that a student must develop for a better performance in their professional field. It is intended that the results of this research, based on a representative sample of university professors in Mexico, will provide a better comprehension on how the development of musical literacy is understood and approached, what are the most common pedagogical practices and which areas are prioritized. The results of this study will allow us to make recommendations for improvement of music teaching in higher education, based on the evidence obtained in the most recent research studies on music education.

Keywords: music literacy, music education, music literacy standards, higher music education, music abilities

Planteamiento del problema

En México, la educación musical en nivel superior ha recaído en dos tipos de instituciones: universidades y conservatorios. El conservatorio, cuyo origen surge de la idea de conservar el legado musical europeo, se caracteriza por su enfoque práctico que prioriza la formación de ejecutantes musicales. Por otra parte, las universidades ofrecen programas que además exigen el desarrollo de otras competencias en el campo musicológico (Carbajal et al., 2017), y buscan “formar a profesionales de la música, ejecutantes, educadores musicales, gestores e investigadores encargados de preservar no solo las tradiciones musicales existentes, sino también de innovar y avanzar el estado del arte” (González-Moreno, 2016, p. 13). A pesar de las diferencias planteadas entre estos dos

modelos, los programas universitarios siguen basando sus prácticas educativas en el modelo de conservatorio, sin haber cambios estructurales de fondo, ya sea por resistencia de los docentes a transformar sus prácticas (Carbajal, 2017; González-Moreno, 2015), o por la falta de conocimiento en cuanto a los requerimientos, necesidades específicas e implicaciones que estos modelos universitarios tienen en la enseñanza musical, no existiendo claridad en los objetivos que se pretenden lograr, los cuales, además, no son los suficientemente difundidos entre los académicos y administrativos (Carbajal et al., 2017; Ibáñez Gericke, 2017).

Aunado a lo anterior, existen debates sobre la forma y los contenidos de enseñanza de una licenciatura en música, de lo cual se identifican diversas problemáticas básicas en los programas de estudio, caracterizadas por: (a) un bajo enfoque en aspectos creativos como la composición y la improvisación (Dolan et al., 2018; Vitale, 2011), resultando en músicos que no se sienten aptos para realizar estas actividades (Lehmann et al., 2007); (b) una escasa multiculturalidad (Campbell et al., 2017), resultando en un enfoque predominante en música clásica europea o jazz estadounidense; y (c) una fragmentación de materias en los currículos, en donde el desarrollo de habilidades en áreas como solfeo, contrapunto, canon y fuga, no se relaciona con las habilidades necesarias en la práctica musical fuera de la escuela.

Como acción contestataria de los planteamientos previos, es que la presente investigación busca proponer estándares relacionados con la alfabetización musical, centrándose específicamente en las habilidades requeridas por estudiantes y egresados universitarios en el contexto mexicano. Se considera que los resultados de la presente investigación serán de utilidad a diversos actores del proceso educativo como son los docentes, alumnos y autoridades educativas. El uso y aplicación de la información obtenida en el presente trabajo en el caso de los docentes permitiría orientar y replantearse prioridades acerca de las habilidades que necesitan ser desarrolladas en los estudiantes y contar con criterios e instrumentos que puedan ayudar a una evaluación más objetiva. A los estudiantes les permitiría tener una mayor conciencia y autonomía de su propia formación, al contar con un marco de referencia que les permita identificar sus fortalezas y debilidades, y recibir una mejor preparación para desarrollar aquellas habilidades que les permitan un mejor desempeño en el campo laboral. Finalmente, en el caso de las autoridades educativas el presente trabajo podría servir como una herramienta de referencia para la elaboración de currículos, planes y políticas educativas apoyadas en el sistema de estándares propuesto.

Objetivo general

El objetivo general de esta investigación es generar una nueva conceptualización de la alfabetización musical a nivel universitario para el contexto mexicano y crear un sistema de

estándares acordes a ella, de acuerdo con la opinión de docentes e investigadores universitarios expertos en el área, los cuales tomen en cuenta tanto el contexto y necesidades del músico actual.

Objetivos específicos

- a) Definir la conceptualización actual de la alfabetización musical por parte de los docentes de licenciatura en México y caracterizar los elementos que la identifican.
- b) Identificar, de acuerdo a lo reportado por los docentes, cuáles son las prácticas más utilizadas en los currículos de licenciatura en música para el desarrollo de la alfabetización musical de los estudiantes y las áreas que consideran prioritarias.
- c) Determinar de qué manera las expectativas y valores de los docentes, específicamente en relación a su sentido de competencia y percepciones de utilidad, se relacionan con la implementación de estas prácticas en sus clases.
- d) Establecer una plataforma mínima de habilidades que debe desarrollar un estudiante de licenciatura en música para considerarse alfabetizado.
- e) Evaluar el listado de estándares propuesto con respecto a su pertinencia y factibilidad.

Marco teórico

Alfabetización y multialfabetizaciones

El término de alfabetización es un concepto que no está del todo entendido y sigue siendo difícil de definir debido a las múltiples interpretaciones, significados y percepciones asociadas al mismo. No obstante, es posible encontrar ciertos elementos básicos entre las definiciones más convencionales, las cuales asocian el término con las habilidades técnicas de leer y escribir en un conjunto de símbolos, generalmente la lengua materna (Bawden, 2001; Blake & Hanley 1995; Edwards & Pots, 2008; The National Literacy Trust, 2012). Posteriormente, este concepto se fue extendiendo, empezando a tomar en cuenta una serie de diversos conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes adicionales (Limberg et al., 2012), reconociendo a la alfabetización como algo cambiante y dependiente del entorno social, y siendo un proceso complejo que va más allá del simple hecho de decodificar un sistema de símbolos (Blix, 2015).

El término de *multialfabetizaciones* fue acuñado en 1994 por el New London Group en un intento por definir la pedagogía de la alfabetización a la luz del surgimiento de las nuevas tecnologías de información (Cope & Kalantzis, 2009). Eventualmente, el concepto de alfabetización fue extendiéndose a otras actividades y empezó a ser utilizado para referirse en términos de competencia y conocimientos básicos en un campo de estudio determinado (Barton, 2007; Bawden, 2001).

Mkandawire (2018) define la alfabetización como una serie de habilidades muy específicas para desarrollar una tarea determinada de una manera eficiente y que debe ser acreditada por una comunidad en específico cumpliendo con un conjunto de tradiciones. Utilizando como base esta conceptualización, es posible definir la alfabetización musical como un conjunto de habilidades específicas que permiten realizar diversas tareas en el ámbito musical de manera eficiente, las cuales son validadas por una comunidad (de músicos académicos), misma que posee ciertas tradiciones, creencias y teorías particulares.

Alfabetización musical

Históricamente se pueden observar dos sucesos que provocaron grandes cambios en la enseñanza musical europea, el primero de ellos fue el surgimiento de la imprenta. El mayor acceso a la música escrita provocó cambios en el enfoque de la enseñanza musical, transitando de un modelo de lectura intensiva de pocos textos y memorización, hacia uno de lectura extensiva (Shifres, 2018), lo que llevó a cambios del modelo de enseñanza, anteriormente enfocado en el desarrollo de habilidades de interpretación, improvisación y composición hacia un arte más reproductivo con un mayor énfasis en la técnica e interpretación (McPherson & Gabrielsson, 2002).

El segundo suceso fue la necesidad surgida en el siglo XIX por ejecutantes virtuosos del instrumento con un alto dominio técnico (Shifres, 2010; citado por Holguín-Tovar & Martínez, 2017) que posteriormente se convirtió en el imaginario del intérprete musical. Esta alta especialización derivó posteriormente en la concepción de diversos roles musicales excluyentes entre sí, tales como el de ejecutante y compositor, difuminando la idea del músico multifacético o polimodal. De acuerdo con Holguín-Tovar y Martínez (2017), los conservatorios se convirtieron en una organización académico-social cerrada, con su propio sistema social y jerárquico. Esta estructura jerárquica generó ciertas ontologías de la música que se han mantenido y transmitido por varios siglos: (a) existe una sola y verdadera música, la cual es mantenida por una comunidad reducida y selecta; (b) la música como ciencia, concebida como un objeto que puede ser estudiado; y (c) la música surge de la notación y se genera a través de esta.

Es posible, además, observar cinco características principales del modelo conservatorio: (i) la notación como un modo de abordaje de la música (Lehmann et al., 2007; Woody, 2007, 2012); (ii) la ejecución técnica instrumental; (iii) el uso de repertorio europeo (Burnard, 2012; Campbell et al., 2017; Woody, 2007); (iv) el encuadre didáctico (Burcet, 2017); y (v) la valoración de los desempeños individuales.

Dentro de este modelo, principalmente por su encuadre paradigmático, existe una fuerte asociación entre la notación y la enseñanza del instrumento (Burcet, 2017; Shifres, 2018; Shifres &

Holguín-Tovar, 2015), esto es, la concepción de que para el desarrollo instrumental se requiere el abordaje de ciertos aspectos teóricos, los cuales son transmitidos mediante la lectura y escritura musical. Debido a esto, los métodos de enseñanza frecuentemente se organizan de acuerdo con criterios dependientes de la notación musical y sus explicaciones se dan a través de esta (Musumecchi, 2002; Shifres, 2018). Esta concepción sigue teniendo una fuerte influencia en todo tipo de instituciones de educación musical aún fuera de los conservatorios, tales como escuelas de música y universidades (Burcet, 2017).

En el caso de Latinoamérica, las prácticas europeas fueron traídas a través de los procesos de conquista y colonización, en los cuales, los conquistadores impusieron sus visiones acerca de la enseñanza de la música (Burcet, 2017) eliminando todo vestigio de las prácticas musicales originarias y sustituyéndolas por el conocimiento europeo (Shifres & Gonnet, 2015), el cual, fue instituido posteriormente a través del modelo de conservatorio. Eventualmente, este modelo se fue extendiendo en México y Latinoamérica estableciéndose como “el paradigma monopólico, para la formación profesional de músicos” (Alessandroni, 2013, p. 2), importando los modelos y currículos íntegros de los conservatorios europeos (Bermúdez & Duque, 2000).

Muchos docentes siguen enseñando bajo las normas tradicionales replicando el modelo bajo el cual ellos fueron enseñados (Hemsey, 2010). Se sigue buscando un abordaje de lo simple a lo complejo, desde el punto de vista del docente, bajo una comprensión de tipo sumativo, donde cada elemento simple se va añadiendo a los anteriores llevando a la visualización de la música como un objeto, descuidando su proceso comunicativo, promoviendo el uso de la lectura y escritura, lo cual, se vuelve una actividad mecánica y repetitiva, desconectada de toda vivencia musical (Jorquera-Jaramillo, 2004; Velázquez-Aguilar & Sánchez-Ortega, 2015). El sistema de conservatorio ha perdurado por más de tres siglos y sus prácticas se han visto mínimamente afectadas por las corrientes pedagógicas a lo largo de la historia: conductismo, constructivismo, educación por competencias o descubrimientos más modernos como las neurociencias (Musumeci, 2002).

Método

Desarrollo del instrumento

Con base en la revisión de literatura se realizó una categorización de las diversas habilidades que el estudiante de licenciatura en música debe desarrollar durante sus estudios, resultando en ocho áreas principales: (i) lectura musical, (ii) escritura musical, (iii) ejecución vocal/instrumental, (iv) creatividad (v) audición, (vi) pensamiento crítico/analítico, (vii) multiculturalidad y (viii) competencias del modelo universitario (docencia/gestión/investigación). Utilizando estas áreas como

base, se realizó un listado a manera de estándares, el cual será evaluado por los docentes en términos de su pertinencia y factibilidad, buscando de esta forma establecer una plataforma mínima de habilidades con las que un egresado de licenciatura en música debe contar para su correcto desempeño en el campo laboral.

Adicionalmente, se pretende utilizar estas áreas como referencia para analizar las prácticas de enseñanza utilizadas actualmente en la alfabetización musical y examinar de qué manera las expectativas y valores de los docentes además de sus percepciones acerca de los currículos, se relacionan con el uso de estas.

Participantes

Se busca contar con la participación de un número representativo de docentes de solfeo e instrumento de diversas universidades de México. Utilizando como referencia la información obtenida de Carbajal (en prensa), se identificaron 38 programas con el nombre de “Licenciatura en música”, en 24 estados del país, los cuales serán invitados a participar en el estudio.

Resultados esperados

El instrumento se encuentra actualmente en etapa de validación, la cual se espera terminar para febrero de 2021, posterior a su validación se procederá a la realización de un estudio piloto. Se pretende contar con resultados preliminares que puedan ser presentados en la Conferencia Regional Latinoamericana/Panamericana de ISME. Se espera, además, que los resultados obtenidos proporcionen información acerca de la concepción de los docentes en relación a la alfabetización musical, las prácticas de enseñanza más utilizadas y las áreas que priorizan, y de qué manera las percepciones de los docentes acerca de su propia competencia y la utilidad de estas prácticas influyen en su uso. Además, se busca generar un listado de habilidades consideradas pertinentes y factibles de desarrollar por los estudiantes durante sus estudios de licenciatura.

Referencias

- Alessandroni, N. (2013). Pedagogía vocal contemporánea y profesionales prospectivos: Hacia un modelo de diagnóstico en técnica vocal. *Boletín de Arte*, 13(13), 1–5.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Blackwell.
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: A review of concepts. *Journal of Documentation*, 57(2), 218–259.
- Bermúdez, D., & Duque, E. A. (2000). *Historia de la música en Santafé y Bogotá, 1538–1938*. Fundación Música.

- Blake, D., & Hanley, V. (1995). *Dictionary of educational terms*. Aldershot/Arena.
- Blix, H. S. (2015). Young instrumentalists' music literacy acquisition. *Nordic Research in Music Education, 16*, 121–138.
- Burcet, M. I. (2017). Hacia una epistemología decolonial de la notación musical. *Revista Internacional de Educación Musical, 5*(1), 129–138.
- Burnard, P. (2012). *Musical creativities in practice*. Oxford University Press.
- Campbell, P. S., Myers, D. E., & Sarath, E. W. (2017). Transforming music study from its foundations: A manifesto for progressive change in the undergraduate preparation of music majors. En E. W. Sarath, D. E. Myers, & P. S. Campbell (Eds.), *Redefining music studies in an age of change* (pp. 45–85). Routledge.
- Carbajal, I. S. (En prensa). *Las licenciaturas en música: Más de un centenar de posibilidades en México*.
- Carbajal, I. S. (2017, Noviembre 20-24). *Educación musical superior: El desarrollo de competencias profesionales en músicos universitarios* [Ponencia]. Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México.
- Carbajal, I. S., Correa, J. P., & Capistrán, R. (2017, Noviembre 20-24). *Historia reciente de la educación musical de nivel superior en México: Un acercamiento a los retos curriculares de la licenciatura en música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes* [Ponencia]. Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0351.pdf>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal, 4*(3), 164–195.
- Dolan, D., Jensen, H. J., Mediano, P. A., Molina-Solana, M., Rajpal, H., Rosas, F., & Sloboda, J. A. (2018). The improvisational state of mind: A multidisciplinary study of an improvisatory approach to classical music repertoire performance. *Frontiers in Psychology, 9*, 1–21. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01341>
- Edwards, D., & Potts, A. (2008). What is literacy? Thirty years of Australian literacy debates (1975–2005). *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education, 4*(1-2), 123–135.
- González-Moreno, P. A. (2015). Music teacher preparation in Mexico: Challenges and opportunities for improvement. En S. Figueiredo, J. Soares, & R. Fink-Schambeck (Eds.), *The preparation of music teacher: A global perspective. Volume 5* (pp. 99–122). ANPPOM.
- González-Moreno, P. A. (2016). Retos y oportunidades de innovación en la enseñanza musical a nivel superior. En J. P. Correa Ortega, I. S. Carbajal Vaca, R. W. Capistrán Gracia, & R. R. Moreno

- Martínez (Eds.), *Educación musical universitaria: Filosofía y estrategias curriculares* (pp. 13–25). Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Hemsey, V. (2010). Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad. *Aula*, 16, 33–48.
- Holguín-Tovar, P., & Martínez, I. C. (2017). La didáctica musical entre la primera y la tercera persona: Hacia una perspectiva de segunda persona en la formación de músicos profesionales. *Pensamiento, Palabra y Obra*, 18, 8–15.
- Ibáñez Gericke, T. (2017). Aprendizaje, experiencias previas y criterios de evaluación en la formación musical superior. *Revista Musical Chilena*, 71(227), 79–107.
- Jorquera-Jaramillo, M. C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 14, 1–55.
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., & Woody, R. H. (2007). *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. Oxford University Press.
- Limberg, L., Sundin O., & Talja, S. (2012). Three theoretical perspectives on information literacy. *Human IT: Journal for Information Technology Studies as a Human Science*, 11(2), 93–130.
- McPherson, G. E., & Gabrielsson, A. (2002). From sound to sign. En R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 99–116). Oxford University Press.
- Mkandawire, S. B. (2018). Literacy versus language: Exploring their similarities and differences. *Journal of Lexicography and Terminology*, 2(1), 37–55.
- Musumeci, O. (2002). *Hacia una educación de conservatorio humanamente compatible* [Ponencia]. Segunda Reunión Anual de SACCoM, Quilmes, Argentina.
- Shifres, F. (2018). Realidad e idealización del dominio de la notación musical. *Revista Foro de Educación Musical, Artes y Pedagogía*, 3(4), 13–44.
- Shifres, F., & Gonnet D. (2015). Problematizando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemus*, 3(2), 51–67.
- Shifres, F., & Holguín-Tovar, P. (2015). *El desarrollo de las habilidades auditivas de los músicos: Teoría e Investigación*. Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal.
- The National Literacy Trust (2012). *The state of the nation: A picture of literacy in the UK today*. The National Literacy Trust.
- Velázquez-Aguilar, A., & Sánchez-Ortega, P. (2015). La lectoescritura musical: Métodos precursores. *VARONA*, 61, 1–11.
- Vitale, J. L. (2011). Formal and informal music learning: Attitudes and perspectives of secondary school non-music teachers. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(5), 1–14.

Woody, R. H. (2007). Popular music in school: Remixing the issues. *Music Educators Journal*, 93(4), 32–37.

Woody, R. H. (2012). Playing by ear: Foundation or frill? *Music Educators Journal*, 99(2), 82–88.

Conhecimentos musicais escolares: Contribuições dos aportes teóricos de Forquin e Bernstein

Mauricio Braz de Carvalho

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Brasil

Resumo

Essa comunicação visa apresentar alguns dos pressupostos teóricos oferecidos por dois autores do campo da sociologia da educação, Jean-Claude Forquin (1993, 2000) e Basil Bernstein (1996, 1998, 1999), discutindo suas possíveis contribuições ao debate acerca da educação musical escolar no Brasil. Trata-se de um recorte de pesquisa qualitativa em andamento, cuja intenção é mapear as diversas formas pelas quais os *conhecimentos musicais escolares* vêm sendo compreendidos e suas escolhas justificadas no âmbito da educação musical brasileira. Estudos preliminares indicam que tais autores podem oferecer importantes contribuições ao campo, instigando uma ampliação de questionamentos, de diálogos e de abordagens de pesquisa. Ao explorarem os sentidos da formação especificamente escolar, eles sugerem caminhos frutíferos de interligação entre as identidades e discursos infanto-juvenis e a aquisição de ferramentas mais aprofundadas de compreensão do mundo.

Palavras-chave: educação musical, currículo, conhecimentos escolares

Abstract

This communication aims to present some of the theoretical assumptions offered by two authors in the field of Sociology of Education, Jean-Claude Forquin (1993, 2000) and Basil Bernstein (1996, 1998, 1999), discussing their possible contributions to the debate about school music education in Brazil. This is an excerpt of an ongoing qualitative research, whose intention is to map the various ways in which school musical knowledge has been understood and their choices justified within the scope of Brazilian music education. Preliminary results indicate that such authors can offer important contributions to the field, instigating an expansion of questions, dialogues, and research approaches. By exploring the meanings and specificities of school education, they suggest fruitful paths of interconnection between children's identities and discourses and the acquisition of more in-depth tools for understanding the world.

Keywords: music education, curriculum, school knowledge

Introdução

A aprovação e a atual implementação da *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* (Brasil, 2018) intensificaram as discussões em torno do conhecimento escolar. Nas diversas áreas de conhecimento, reacendeu-se o debate em torno de questões fulcrais, tais como a construção do currículo, o sentido da formação oferecida aos jovens e os possíveis papéis das disciplinas escolares. Os pesquisadores da educação musical têm se engajado fortemente nesse debate: face às recentes alterações curriculares, diversos trabalhos clamam que os vínculos entre a música e a escola básica sejam investigados e fortalecidos (Aquino, 2016; Del-Ben & Pereira, 2019; Santos, 2019). A pesquisa de Doutorado atualmente desenvolvida insere-se nesse contexto, instigada pelos múltiplos desafios (teóricos, éticos, políticos) nele implicados.

Busca-se mapear as formas pelas quais os *conhecimentos musicais escolares* vêm sendo compreendidos e suas escolhas justificadas no âmbito da educação musical brasileira. Tomando como objeto de análise tanto o próprio texto da BNCC quanto documentos (artigos, pareceres) produzidos no campo da educação musical em anos recentes, pretende-se averiguar as diferentes concepções acerca dos conhecimentos a serem oferecidos aos estudantes. A presente comunicação apresenta um recorte de tal investigação, centrando-se nas contribuições de dois autores tomados como referência teórica: Jean-Claude Forquin (1993, 2000) e Basil Bernstein (1996, 1998, 1999).

Uma preocupação comum permeia o referencial teórico adotado: o sentido da formação escolar. Trabalhos como os de Young (2016), Bernstein (1996, 1998, 1999), Hoadley (2018) e Forquin (1993, 2000) destacam o papel emancipatório da escola, bem como dos conhecimentos selecionados e sistematizados no âmbito das disciplinas escolares. Simultaneamente, tais autores problematizam um fenômeno que, segundo os seus estudos, percorre múltiplos processos de reforma curricular ocorridos ao longo dos últimos anos: a negligência em relação ao conhecimento especializado. Reformas realizadas em países distintos viriam crescentemente enfatizando uma educação centrada nos estudantes, em seus interesses e em suas vivências socioculturais. Movidas por intenções progressivistas, tais reformas proclamariam modelos mais democráticos, horizontais e inclusivos de ensino. Todavia, seu intenso relativismo cultural e epistemológico – expresso na arraigada defesa do *aprender a aprender*, de professores *mediadores*, de saberes sempre *parciais*, *locais* e *provisórios* – poria em risco a própria legitimidade do processo pedagógico (Libâneo, 2012, 2016). Na ótica dos autores supramencionados, a adoção acrítica e generalizada de tais "lemas pedagógicos" promoveria, ainda que inadvertidamente, a diluição da formação especificamente escolar.

Tais autores clamam, pois, por um equilíbrio entre os traços sociais e os atributos epistêmicos apresentados pelos conhecimentos. De um lado, exalta-se o papel crucial desempenhado pelas teorias

pós-críticas na explicitação das relações entre *saber* e *poder*: ao denunciarem os mecanismos de exclusão, preconceito e autoritarismo historicamente imbricados nos processos escolares, elas pavimentaram o caminho rumo a horizontes mais participativos e igualitários. De outro, defende-se que tais reflexões sejam conjugadas com uma ponderação cuidadosa acerca dos conhecimentos em si: acerca das potencialidades (explicativas, expressivas) daquilo que contará como *conhecimento* no currículo escolar. Se os processos de escolarização indubitavelmente se entrelaçam com as dinâmicas de poder social e político, eles também devem envolver poder estético e epistêmico.

Tal é o quadro em que se insere esta comunicação. Apoiados numa revisão bibliográfica que envolve obras de Forquin e de Bernstein, buscamos sugerir algumas possíveis aproximações entre suas perspectivas. O campo da educação musical brasileira vem conquistando inúmeros avanços, no sentido da paulatina consolidação de sua presença na escola básica. Participando desse esforço coletivo, abordamos ferramentas teórico-conceituais potencialmente frutíferas, tendo em vista fomentar novos diálogos e reflexões acerca do currículo musical escolar.

Forquin: Possíveis interfaces entre *escola* e *cultura*

Segundo Forquin (1993, 2000), os conteúdos de ensino transmitidos pela escola remetem à noção de saberes *públicos* – opostos, por definição, tanto aos saberes meramente práticos/úteis quanto àqueles ligados tão somente à vida cotidiana:

O argumento da universalidade da cultura escolar significa que cabe à escola transmitir saberes ‘públicos’, explicitamente formulados e controlados, aos quais todos possam ter acesso potencial e que apresentem valor independentemente das circunstâncias e dos interesses particulares. [...] Os saberes escolares são essencialmente gerais ou dotados de um alto nível de generalidade. (Forquin, 2000, p. 58)

Forquin mapeia as diversas posições adotadas neste debate entre perspectivas relativistas e universalistas, realizando um profundo mergulho nas interfaces entre escola e cultura. O autor se coloca francamente contrário às abordagens pedagógicas de cunho instrumental e tecnicista. Simultaneamente, problematiza perspectivas supostamente renovadoras que amiúde recairiam, segundo ele, na idolatria do *efêmero*, do *local* e do *singular*. Nessa direção, ele discute a larga disseminação de concepções pedagógicas radicalmente particularistas e não-diretivistis – dotadas, segundo ele, de implicações político-sociais potencialmente regressivas:

A alternativa pluralista e comunitária radical provoca objeções igualmente no plano ético e pedagógico. Pode-se temer, com efeito, que ela torne a encerrar o indivíduo na sua comunidade de pertinência suposta, a reduzir sua identidade pessoal a uma identidade social, privando-o das possibilidades de ampliação de conhecimentos e de desenvolvimento intelectual que traz um ensino liberto da tirania do contexto próximo. (Forquin, 1993, pp. 133-134)

As dimensões artístico-culturais mostrar-se-iam atacadas ainda mais intensamente pelas posições relativistas – a saber, por um *relativismo cultural*:

[...] São relativistas em matéria de educação não somente aqueles que põem em questão a validade ou a universalidade dos conteúdos científicos e teóricos de todo ensino possível, mas também aqueles, muito mais numerosos, que consideram que não há critério intrínseco que permita hierarquizar as atividades e as obras humanas e preferir umas às outras, e que por isso ensinar tal coisa mais do que tal outra não pode ser senão o resultado de uma escolha arbitrária, social e culturalmente tendenciosa, ou justificável somente por considerações circunstanciais e pragmáticas. (Forquin, 1993, p. 147)

A própria *justificação* do currículo necessita, pois, ser enfrentada por toda teoria curricular: o que é fundamental? O que ensinar? E por quê? Forquin reconhece a complexidade de tais discussões, propondo um universalismo de matiz amplo e aberto:

Existem, de fato, várias espécies de universalismos e de diferencialismos. Foi possível opor anteriormente um ‘multiculturalismo de compartimentação’, obcecado pela defesa das especificidades e pela auto-proteção identitária, e um multiculturalismo interativo e aberto, que valoriza a comunicação recíproca e a mudança. Do mesmo modo pode-se opor um universalismo etnocêntrico e dominador, e um universalismo aberto e tolerante. Este último é perfeitamente compatível com o reconhecimento e o respeito às diferenças, na medida precisamente em que só se pode reconhecer e respeitar o que se pode perceber como uma outra modalidade ou uma outra expressão possível do humano. (Forquin, 1993, p. 143)

Partindo da disseminada negligência quanto ao conhecimento sistematizado (Young, 2013), Forquin nos chama a refletir: como estabelecer profícuas relações entre a prática escolar e o universo sociocultural? O autor busca conciliar o respeito às questões do multiculturalismo com a responsabilização da escola enquanto transmissora de uma cultura mais ampla. Efetivar o projeto educativo refere-se, nessa chave, a que todos tenham acesso a exemplares daquilo que de mais relevante, profundo e enriquecido as mais diversas culturas humanas já lograram produzir em termos científicos, estéticos e filosóficos.

Bernstein: Sobre os vínculos entre *conhecimento* e *democracia efetiva*

Uma indagação fundamental percorre toda a trajetória acadêmica de Bernstein: de que maneiras a desigual distribuição de poder numa dada sociedade se vincula aos conhecimentos selecionados, pedagogicamente trabalhados e socialmente distribuídos pela escola às distintas parcelas da sociedade? Tal questão, perseguida ao longo de muitos anos, originou um amplo e denso arcabouço teórico-conceitual. Nos limites desta comunicação, abordaremos uma das chaves de entrada a tal discussão: a distinção entre códigos *restritos* e *elaborados*.

Segundo Bernstein (1996), os *códigos restritos* remeteriam a formas de comunicação desenvolvidas tanto no seio familiar quanto nas diversas interações cotidianas. Tais códigos estariam mais fortemente ligados à base material concreta da vida, ao contexto e aos significados do dia a dia,

e seriam do domínio de todos: estariam ao alcance de todos os grupos sociais, independentemente da posição ocupada nas relações de classe. Em contrapartida, o *código elaborado* apresentaria uma ligação menos direta com o contexto local e específico. Ele se mostraria menos diretamente vinculado a uma base material concreta – remetendo, assim, a capacidades e significados que presumivelmente devem ser desenvolvidos na escola.

Evidencia-se que tal distinção não remete a qualquer juízo de valor: não se trata de que um código seja bom/melhor e o outro ruim/pior, nem tampouco que os códigos possam ser mecanicamente relacionados às diferentes classes sociais – esta leitura equivocada rendeu numerosas críticas ao sociólogo inglês e merece ser escrutinada. Tratam-se, sim, de mecanismos com estruturas, usos e potencialidades diferentes. A aquisição de ambos os códigos possibilita que o sujeito transite por diversos contextos, interagindo em situações nas quais um ou outro se mostre mais adequado. Assim, como dito antes, o *código restrito* é de domínio de todos, independentemente da origem social. Há, contudo, um ponto central: o *código elaborado* é aquele que abre a possibilidade de desnaturalizar as condições vividas, acessando o mundo sob novos ângulos. De posse dele é possível contemplar a realidade natural e social sob um prisma mais independente em relação à base material imediata, abordando-a sob formas mais relacionais e aprofundadas.

É nessa perspectiva que se percebe o *código elaborado* enquanto meio de acesso ao *ainda a ser pensado*. A escola, ao prover acesso a conhecimentos teóricos sistematizados, a formas de pensamento mais complexas e abstratas, cumpriria função social ímpar. Apoiada em tal referencial, afirma Wheelahan (2010, p. 145, tradução livre):

O acesso ao conhecimento teórico é uma questão de justiça distributiva porque a sociedade o usa para conduzir o debate sobre como ela deveria ser. A sociedade usa o conhecimento teórico para pensar o ‘impensável’ e o ‘ainda não pensado’, e isso torna tal conhecimento socialmente poderoso e dotado da capacidade de perturbar as relações de poder existentes. Ele cumpre tal papel por consistir nas representações coletivas da sociedade acerca dos mundos social e natural, e nós o usamos para acessar estes mundos a fim de entender como são construídos, seus processos de desenvolvimento e como eles podem ser transformados.

A distinção entre os códigos *restrito* e *elaborado* alinhava os argumentos acima elencados sobre poder epistêmico/estético dos conhecimentos, superação da cotidianidade e universalismo democrático. Promover um acesso equitativo ao domínio do *impensável*, do *vir a ser*, torna-se passo imprescindível para a promoção da justiça social: para que todos os sujeitos compreendam o mundo de modo a transcender as suas experiências mais imediatas, não aceitando acriticamente processos de naturalização das profundas desigualdades que marcam nossa sociedade (Bernstein, 1998, 1999).

Considerações finais

As perspectivas aventadas por Forquin e Bernstein parecem nos oferecer fecundos aportes às discussões atualmente realizadas entre pesquisadores e educadores musicais brasileiros. Deste breve conjunto de proposições e conceitos, depreende-se que a educação possui um inescapável horizonte seletivo e normativo – remetendo, pois, à necessária adoção de amplos critérios e objetivos na construção curricular. *Educar* implica, sempre e necessariamente, fazer escolhas e conduzir processos: selecionar algumas coisas e renunciar a outras; estabelecer certos princípios e delinear prioridades em meio a toda a produção humana historicamente verificada. Escolhas que serão sempre necessariamente provisórias, flexíveis, abertas, múltiplas – mas cujo enfrentamento o educador não pode renunciar.

Apoiando-se em referenciais teóricos de matizes multiculturalistas e pós-modernos, muitas pesquisas recentes em educação musical focam-se noutros aspectos. A incorporação pelo currículo das vivências cotidianas e midiáticas (Ramos, 2016; Souza, 2013), bem como a centralidade nos estudantes, seus interesses e suas potencialidades criativas e expressivas (Almeida & Louro, 2016; Cernev, 2018; Pelizzon & Beineke, 2019), são exemplos de perspectivas bastante presentes no campo. A discussão aqui proposta busca, nos limites de seus erros e acertos, fomentar novas conversas e diálogos, ampliando esse rol de temas e objetos de investigação. Em paralelo à inegociável valorização dos discursos e identidades culturais infanto-juvenis, Forquin e Bernstein advogam vigorosamente a função precípua da formação escolar: proporcionar ferramentas de expressão e compreensão de mundo mais ampliadas e aprofundadas. Proposições estas que convergem, de modo geral, com reflexões que vêm sendo produzidas dentro do campo da educação musical brasileira (Abreu & Duarte, 2020; Aquino, 2016; Camargo, 2018; Benedetti & Kerr, 2008, 2010).

Este vínculo estreito entre valorização do conhecimento e emancipação humana, entre educação e efetivação democrática, percorre toda a discussão realizada por Forquin e Bernstein nos textos citados – norteando nossa investigação acerca dos *conhecimentos musicais escolares*.

Referências

- Abreu, T., & Duarte, N. (2020). A notação musical e a relação consciente com a música: Elementos para refletir sobre a importância da notação como conteúdo escolar. *Revista da ABEM*, 28, 65–80.
- Almeida, J., & Louro, A. (2016). Narrativas de professores de música: Entrelaçando vivências com a música e seu ensino e a atuação na educação básica. *Revista da ABEM*, 24(37), 67–80.

- Aquino, T. (2016). *Epistemologia da educação musical escolar: Um estudo sobre os saberes musicais nas escolas de educação básica brasileiras* [Tese de Doutorado]. Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ.
- Benedetti, K., & Kerr, D. (2008). O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica. *Revista da ABEM*, 16(20), 35–44.
- Benedetti, K., & Kerr, D. (2010). A educação musical sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica. *Revista Música Hodie*, 10(02), 71–90.
- Bernstein, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico*. Vozes.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: an essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(02), 157–173.
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- Camargo, L. (2018). A questão do repertório na educação musical: Os efeitos da indústria da cultura nas interações educacionais. *Revista da ABEM*, 26(40), 59–74.
- Cernev, F. (2018). Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: Uma perspectiva metodológica para o ensino de música. *Revista da ABEM*, 26(40), 23–40.
- Del-Ben, L., & Pereira, M. (2019). Música e educação: Sentidos em disputa. In F. C. T. Silva, & C. Xavier Filha (Eds.), *Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular* (pp. 189–209). Editora Oeste.
- Forquin, J. (1993). *Escola e cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Artes Médicas.
- Forquin, J. (2000). O currículo entre o relativismo e o universalismo. *Educação & Sociedade*, 21(73), 47–70.
- Hoadley, U. (2018). *Pedagogy in poverty: Lessons from twenty years of curriculum reform in South Africa*. Routledge.
- Libâneo, J. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, 38(1), 13–28.
- Libâneo, J. (2016). Políticas educacionais no Brasil: Desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 38–62.
- Pelizzon, L., & Beineke, V. (2019). Criatividade e práticas criativas em educação musical: Um estudo das produções recentes nos anais de congressos da Abem. *Revista da ABEM*, 27(42), 8–35.
- Ramos, S. (2016). Aprender música pela televisão. In J. Souza (Ed.), *Aprender e ensinar música no cotidiano* (pp. 75–95). Sulina.

- Santos, M. (2018). A educação musical na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Ensino Médio: Teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil. *Revista da ABEM*, 27(42), 52–70.
- Souza, C. (2013). Educação musical, cultura e identidade: Configurações possíveis entre escola, família e mídia. *Revista da ABEM*, 21(31), 51–62.
- Wheelahan, L. (2010). *Why knowledge matters in curriculum: A social realist argument*. Routledge.
- Young, M. (2016). Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 18–37.
- Young, M. (2013). Superando a crise na teoria do currículo: Uma abordagem baseada no conhecimento. *Cadernos Cenpec*, 3(2), 225–250.

Abordagens para o ensino de escalas musicais: Uma análise comparativa entre um aplicativo para celular e um método de linguagem musical

Thiago Henrique Christoni, Leonardo Borne
Departamento de Artes, UFMT, Brasil

Resumo

A tecnologia já é um fato no cotidiano do educador musical, e cada vez mais se encontram opções de aplicativos para celular para fazer ou estudar música. Neste contexto, o presente trabalho tem como propósito realizar uma análise comparativa entre um aplicativo para celular (The Ear Gym) e um método de ensino de linguagem musical (Percepção Musical, Bruce Benward e Timothy Kolosick), focando nas suas abordagens para o ensino de escalas musicais. O estudo, de natureza qualitativa, pautou-se na descrição das abordagens e na relação de semelhanças e diferenças entre ambos os recursos, assim como de que forma eles poderiam ser utilizados pelo professor de música. Os resultados apontam que tanto o aplicativo como o método são semelhantes no que se refere a como abordam o assunto das escalas musicais, pois ambos trabalham as escalas construindo-as sequencialmente ascendentemente e descendentemente. No entanto o aplicativo apresenta mais possibilidades de exercícios, pois ampliam-se as possibilidades de ouvir, discriminar, entoar e escrever escalas, com feedback imediato, enquanto o método é mais limitado e necessita do apoio de outra pessoa para ter o mesmo efeito. Porém, ambos apresentam propostas de atividades diferentes, o que sugere que o uso conjunto de ambos poderia ser mais benéfico ao professor e ao estudante do que o seu uso isolado.

Palavras-chave: aplicativos, métodos de ensino, escalas musicais, linguagem musical, percepção musical

Abstract

Technology has become a reality in the daily work of the music educator, and every time we find more options of smartphone apps to make or to study music. Within this context, this present paper aims to analyze an ear training app (The Ear Gym) and a traditional method (Percepção Musical, from Bruce Benward and Timothy Kolosick), focusing on their approaches in teaching musical scales. This qualitative study was built with a descriptive method, looking for trends and differences between both learning resources, as well as which way they might be best used for the music educator. Results show that both app and traditional method are similar in the way they address the subject of musical scales because both build the scale in the ascendent and descendent way. Nevertheless, the smartphone app presents more task possibilities, which expands the interaction potential regarding listening, discriminating, singing, and writing scales, with instant feedback; meanwhile, the traditional method is more limited and requires another person playing the scales to have the same effect. In any case, even though the app and the traditional method use the model of ascendent and descendent scale, they present distinct activities, which suggest that using both resources may have more beneficial outcomes to the educator and the student than their isolated usage.

Keywords: apps, teaching methods, musical scales, music theory, ear training

Introdução

É notável a crescente oferta e uso de aplicativos de celular para atividades educacionais em diversas áreas do saber e níveis escolares, e com a educação musical isso não é diferente. Comumente vemos aplicativos que simulam pianos, violões, metrônimos, ou ainda alguns jogos musicais. Além destes, uma das categorias que vem crescendo são aqueles aplicativos que buscam desenvolver os saberes auditivos e teóricos da música, pertencentes ao campo da percepção e da linguagem musical. Neste contexto, o presente trabalho se centra na utilização de aplicativos de celular para o desenvolvimento da linguagem musical, vendo formas diferentes de estudar o tema apoiados na tecnologia que está, literalmente, na palma da mão.

Os aplicativos são softwares planejados para auxiliar a execução de diversas tarefas em um computador. No entanto, o termo sofreu mudanças com o tempo. Atualmente aplicativo também se refere a pequenos softwares que são criados para smartphones, mas não deixando de fazer parte do funcionamento de computadores (Amorim, 2015). Em relação a esses conceitos podemos citar o The

Ear Gym (TEG), aplicativo desenvolvido para smartphones, possibilitando aos que utilizarem realizar exercícios de linguagem musical.¹⁰

Conforme diz Gohn (2009), nas aulas de música as tecnologias digitais devem ser utilizadas em dois cenários diferentes: na elaboração de atividades, em que docentes montam materiais para utilização em suas aulas, ou como meio para atividades, nos quais os alunos fazem uso dos computadores para realizar tarefas. Esse é um dos pontos levados em consideração na observação das maneiras de uso das tecnologias na educação musical. Para o educador musical, as facilidades dadas pelas tecnologias podem resultar em atividades apropriadas aos iniciantes (Gohn, 2009).

Conforme apontam Pacheco, Pinto e Petroski (2015), atualmente a necessidade da sala de aula se abrir para outros limites é grande, com isso o smartphone se torna uma ferramenta importante, desde seu fácil manuseio até sua grande disseminação entre diversas classes sociais distintas. Uma das principais vantagens da utilização de smartphones no ensino é a disponibilidade de se aprender a qualquer momento e em qualquer lugar. De acordo com Shuler (2009), esses dispositivos móveis fornecem grande quantidade de informação, interação e conhecimento fora da sala de aula, e poderiam estar mais presentes dentro dela, pois têm a facilidade de se adequar às particularidades e demandas de cada aluno.

Com este contexto em mente, o objetivo deste trabalho é realizar uma análise comparativa entre um aplicativo para celular, no nosso caso, o The Ear Gym, e um método de ensino de linguagem musical: Percepção Musical – Treinamento Auditivo para Músicos, de Bruce Benward e Timothy Kolosick, 2017 (BK). Busca-se conhecer as semelhanças e diferenças entre ambos, assim como de que forma eles poderiam ser utilizados pelo professor de música. Neste escrito, em função do limite de espaço, apresentaremos os recursos tecnológicos e didáticos relacionados ao estudo de escalas musicais.¹¹

Delimitações metodológicas

Para tanto, desenvolveu-se um estudo de natureza qualitativa (Penna, 2017) com duas etapas: seleção do material a ser analisado, e comparação do aplicativo e do método de percepção. Sobre a primeira etapa, para a seleção do aplicativo optou-se pelo sistema Android pela sua grande difusão em solo brasileiro, através da sua Play Store, e utilizando os termos “ear training” e “treinamento auditivo” no seu mecanismo de busca. Este levantamento foi realizado em dezembro de 2019, o que retornou mais de 30 aplicativos. Para escolher sobre qual aplicativo seria feito o estudo mais aprofundado, organizou-se uma tabela com diversos indicadores (como tópicos abordados pelo

¹⁰ <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.franciscop.francisco.eargym>

¹¹ Este trabalho é parte de um estudo mais amplo e, em trabalhos anteriores, já foi socializada a análise do tema “intervalos musicais” (Christoni, 2020a).

aplicativo, recursos audiovisuais, gratuidade, etc.) a fim de selecionar aquele que tivesse mais opções, funcionalidades e custo-benefício.¹² Deste levantamento, foi selecionado o aplicativo The Ear Gym para as questões vinculadas à altura.¹³

Por outro lado, a escolha pelo Método BK foi feita, principalmente, por se tratar de um material que compreende diversos parâmetros importantes para o estudo da música como intervalos musicais, ritmo, escala musicais, harmonia e acordes. De igual forma, ele também apresenta uma forma de distribuição destes parâmetros muito similar aos aplicativos disponíveis na Play Store. Além disso, o Método BK era amplamente conhecido pelos autores deste trabalho, por ser utilizado em suas práticas educativas.¹⁴

Já a segunda etapa do trabalho foi uma análise comparativa entre o TEG e o Método BK. Nela, vimos os recursos que ambos os materiais abordavam, aqueles que eram exclusivos de um ou de outro, e de que forma eles poderiam ser utilizados complementarmente, já que o TEG tem a facilidade de recursos audiovisuais num celular, enquanto o BK necessita de um instrumento musical de apoio ou acesso aos exemplos auditivos em um CD. Na próxima seção, apresentamos os resultados ao mesmo tempo que os debatemos.

Resultados e análise

Escala Musical é uma sequência de oito notas, começando e terminando pela mesma. As escalas musicais podem ser ascendentes e descendentes. Ascendentes quando começam do grave e vão para o agudo (“sobem”) e Descendentes quando começam do agudo e vão para o grave (“descem”). (Penezzi, 1999, p. 5)

Inicialmente há cinco formas de estudá-las no TEG. A primeira forma seria o reconhecimento auditivo da escala onde após ouvi-la, deve-se identificar qual foi a escala escutada (Figura 1). A segunda (Figura 2) é “Escalas no piano”, onde é solicitado ao estudante que toque uma determinada escala no teclado de um piano que aparece na tela. A terceira forma é a “Leitura de Escalas” com a identificação com reconhecimento visual na partitura da escala com suas notas e acidentes (Figura 3). A quarta forma seria a “Construção de escalas”, realizada diretamente na partitura, onde se coloca a primeira nota na partitura e o estudante deve completá-la (Figura 4). Por fim a quinta forma que é a de “Canto de escalas” (Figura 5), onde o estudante deve cantar as notas de uma escala que é solicitada pelo aplicativo. Em testes práticos, nota-se que o aplicativo na opção de canto de escalas é bem apurado no reconhecimento das notas, pequenas desafinações logo são consideradas como erro.

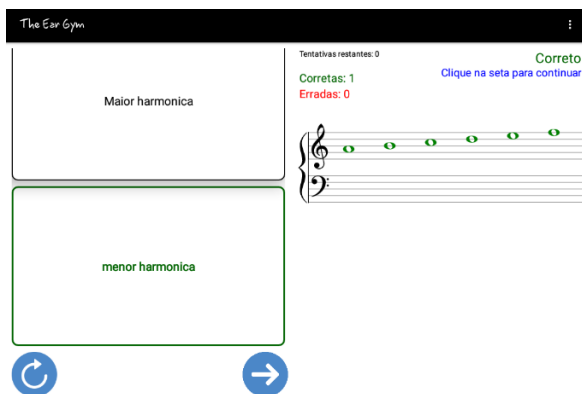
¹² A tabela resultante pode ser consultada na sua integralidade em (Christoni, 2020b).

¹³ Paralelamente, selecionou-se o aplicativo Complete Rhythm Trainer (CRT) para a questão rítmica, porém não nos focaremos aqui dado que não é objeto deste trabalho em específico.

¹⁴ Uma descrição mais exaustiva do livro pode ser encontrada em Christoni (2020b).

Figura 1

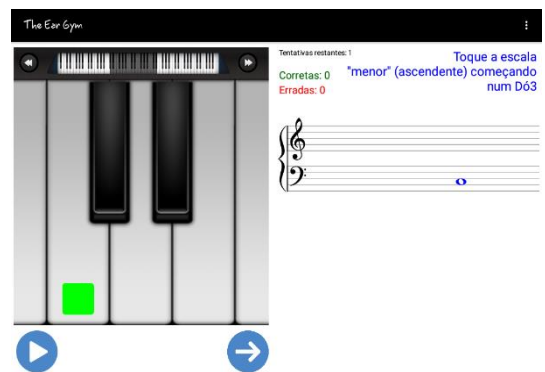
TEG – “Identificação de escalas”



Nota: Dados da pesquisa.

Figura 2

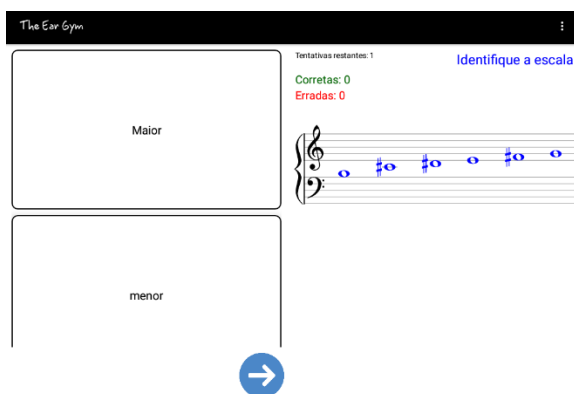
TEG - “Escalas no Piano”



Nota: Dados da pesquisa.

Figura 3

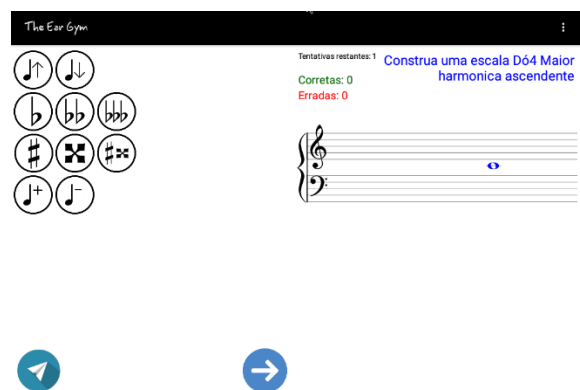
TEG - “Leitura de escalas”



Nota: Dados da pesquisa.

Figura 4

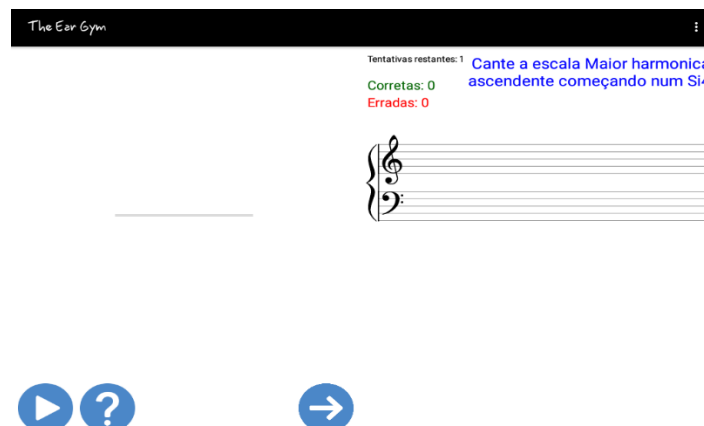
TEG – “Construção de escalas”



Nota: Dados da pesquisa.

Figura 5

TEG - “Canto de escalas”



Nota: Dados da pesquisa.

Ao debruçar-nos sobre o TEG para entender melhor seu funcionamento, vemos que ele tem funcionalidades bastante abrangentes, pois trabalha com conhecimentos declarativos e teóricos, baseados na escrita da partitura, trabalha com o som ouvido e cantado, além de permitir que o estudante configure seus exercícios com os parâmetros que julgar necessário. Outro potencial é o fato de não permitir o trabalho com outras escalas, como a de tons inteiros, pentatônica ou os modos eclesiásticos. No entanto, notamos que ele reproduz boa parte dos métodos de ensino que conhecemos (inclusive o BK) ao se fixar no estudo da escala na sua forma mais básica, ou seja, a escala sequencial ascendente e descendente. Não há, por exemplo, exercícios para analisar e deduzir a escala a partir de um exemplo musical real.

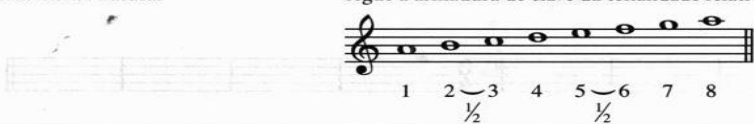

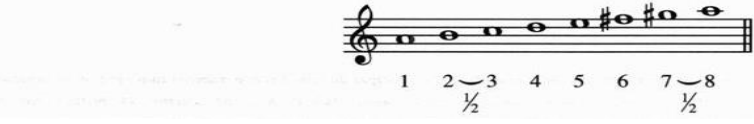
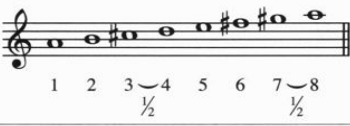
Mudando o foco e vendo os exercícios de escalas no Método BK, eles trabalham com reconhecimento de modos, maior e menor, (Figura 6) e identifique o erro (Figura 7).

Figura 6

BK – Reconhecimento de modos (Benward & Kolosick, 2017, p. 30-31)

Reconhecimento do modo: escala maior e três formas da escala menor

Em cada exercício escreva o tipo de escala que você ouviu.

Exercícios 1-10	consistem em uma escala maior, <i>escala menor natural*</i> , <i>escala menor harmônica</i> , ou <i>escala menor melódica*</i> .
Exercícios 11-20	consistem em breves passagens melódicas extraídas da literatura musical, com base em uma dessas escalas.
<p>Escala menor natural</p> 	segue a armadura de clave da tonalidade relativa.
<p>Escala menor harmônica</p> 	segue a armadura de clave da tonalidade relativa e o sétimo grau da escala sobe um semitom.
<p>Escala menor melódica ascendente</p> 	segue a armadura de clave da tonalidade relativa, e o sexto e o sétimo graus da escala sobem um semitom.
<p>Escala maior</p> 	segue a armadura de clave da tonalidade maior.

Escreva o nome da escala no espaço em branco correspondente. 11.–20. 🎧

1. _____ 11. _____

2. _____ 12. _____

3. _____ 13. _____

Figura 7

BK – Identificação de erros (Benward & Kolosick, 2017, p. 42)

Identificação de erros¹: melodias formadas com base em escalas e que trazem algumas alturas diferentes das escritas

Cada exercício consiste em uma melodia curta que será tocada pelo seu professor. Cada melodia tocada contém *duas* alturas erradas, ou seja, a altura tocada difere da altura impressa no livro.

1. Antes de ouvir cada melodia, cante mentalmente a melodia impressa – ou cante-a de fato, se você estiver trabalhando fora da sala de aula.
2. Cada melodia será tocada com dois erros – alturas diferentes das impressas no livro.
3. A primeira altura de cada melodia está correta, de maneira que você sempre terá um ponto de referência.
4. Assim que ouvir a melodia tocada, concentre-se na versão original, que você cantou anteriormente.
5. Quando alguma altura da melodia lhe causar estranhamento, circule o número sobre ela.
6. Confira sua resposta enquanto ouve a melodia novamente.

Nota-se que são poucos os exercícios de reconhecimento de escalas no Método BK (2017). Em sua maioria, os exercícios para identificação de erros nas melodias são os mais trabalhados, diferente do que ocorre nos aplicativos onde é mais trabalhado o reconhecimento das escalas maiores e menores. Além disso, o TEG apresenta os diferentes modos das escalas (maior, menor natural, harmônica e melódica, além dos modos eclesiásticos lídio, mixolídio, frígio e lócrio, e a escala pentatônica), também sendo possível realizar um estudo de entonação com feedback imediato e bem preciso.

Pensamentos finais

As tecnologias, em um apanhado geral, são recursos que caracterizam a civilização contemporânea, os quais definem uma sociedade futura, em que os mais diferentes meios de

comunicação estão extremamente presentes. E no ambiente musical não é diferente, pelo que se realizou este estudo comparativo entre um aplicativo para celular e um método para o ensino de linguagem musical.

Focando nas escalas musicais, vê-se que a utilização dos aplicativos oferece mais possibilidades em comparação ao método impresso. Especificamente no Método BK, apresentam-se poucas formas de trabalho com escalas. Já no aplicativo TEG, as escalas são bem mais trabalhadas e reconhecidas, apresentando diferentes modos e escalas. O aplicativo ainda possibilita cantá-las para que se realize o reconhecimento sonoro, mesmo sendo possível perceber uma hipersensibilidade no reconhecimento da afinação.

Ainda que com conteúdos diferentes, verificou-se que o aplicativo e o método apresentaram formas de estudo semelhantes, no entanto, percebeu-se que o aplicativo traz uma forma mais interativa de estudo. Conforme explicitado, houve aspectos trazidos pelo método que foram mais aprofundados pelo aplicativo. Além disso, os aplicativos para celular apresentam um relatório com as estatísticas de utilização em que mostram os acertos e os erros, bem como em quais estudos o aluno está tendo mais resultados positivos e em quais está tendo resultados negativos. Assim fornece ao aluno de forma facilitada essa informação e de uma maneira clara o diagnóstico do seu progresso. Neste sentido, pode-se sugerir que a utilização conjunta de método mais o aplicativo oferecem mecanismos complementares, e poderiam ser empregados em conjunto.

O professor é apresentado como um ator capaz de influenciar de maneira positiva a forma de pensar e atuar dos mais jovens, equipando-os com critérios que lhes permitam explorar de maneira efetiva o meio digital e as ferramentas de TIC para cada área do conhecimento, podendo incluir em termos de ensino de todos os instrumentos que esses meios de comunicação nos proporcionam. No papel de estimulador, agregador e facilitador da aprendizagem, o professor de música deve ser um promotor da utilização correta e sistemática do computador pessoal e das TIC. O uso dessas tecnologias deve ser voltado para o desenvolvimento de um pensamento crítico, além de auxiliar o estudante na realização de suas tarefas.

Além disso, a necessidade de ajudar o estudante/músico a organizar a prática do dia a dia da percepção musical, por meio de táticas e atividades que possibilitem que ele possa desenvolver sozinho, em seu ambiente de estudo, suas próprias técnicas. Acredita-se, portanto, que o professor pode indicar a utilização de aplicativos (ou outros recursos) para seus alunos, uma vez que tenha feito a análise e verificação de qual aplicativo pode ser bem utilizado por eles. Sendo assim, a utilização de aplicativos é uma boa ferramenta para esse estudo individual e em complemento à sala de aula.

Referências

- Amorim, D. F. B. (2015). *Softwares de sistemas e de aplicações livres: Benefícios e limitações no uso dessas tecnologias nos negócios*. FGTAS.
- Benward, B., & Kolosick, T. (2017) *Percepção musical: Prática auditiva para músicos*. Unicamp.
- Christoni, T. (2020a). Aplicativos de celular para percepção musical: Análise descritiva e contraste de dois aplicativos para celular. Em T. Palhares (Org.), *Seminário de práticas de ensino de música 2020/ Colóquio sobre educação musical especial e inclusão*. <https://www.ufmt.br/curso/musica/pagina/seminario-de-praticas-de-ensino-em-musica/3837>
- Christoni, T. (2020b). *Smartphones como ferramenta para o estudo da percepção musical: Análise descritiva e contraste entre dois aplicativos de treinamento auditivo* [Trabalho de Conclusão de Curso]. Universidade Federal de Mato Grosso.
- Gohn, D. (2009). *As novas tecnologias e a educação musical*. <http://cdchaves.sites.uol.com.br/educamusical.htm>.
- Pacheco, M. A., Pinto, L., & Petroski, F. (2017). O uso do celular como ferramenta pedagógica: uma experiência válida. Em UNESCO (Org). *XIII EDUCERE, IV SIRSSE, VI SIPD – Cátedra UNESCO- Educere*.
- Penezzi, A. (1999). *Noções básicas de teoria musical*. <https://docplayer.com.br/9522058-Nocoebasicas-de-teoria-musical-por-alessandro-penezzi.html>.
- Penna, M. (2017). *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música*. Sulina.
- Shuler, C. (2009). *Pockets of potential using mobile technologies to promote children's learning*. The Joan Ganz Cooney Center.

El dictado melódico en la enseñanza del solfeo: Análisis de factores cognitivos

Juan Pablo Correa, Vitalis Missael López

Departamento de Música, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México

Resumen

El dictado melódico tiene una larga tradición como actividad esencial en la enseñanza del solfeo. Su función consiste en ayudar al estudiante a desarrollar habilidades auditivas que le permitan memorizar, analizar y transcribir fragmentos de música. Por lo tanto, partimos del supuesto de que su objetivo de aprendizaje consiste en que el alumno rinda una descripción analítica del fragmento dictado. Este objetivo implica que docentes y estudiantes entiendan el dictado como un medio para

lograr el dominio de habilidades cognitivas complejas. Sólo así se podrían diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje que aseguren el logro del objetivo, y eviten que lagunas de aprendizaje permanezcan enmascaradas bajo técnicas inapropiadas. Por ejemplo, si se evalúa la transcripción de un dictado melódico, podemos contrastar la notación del estudiante contra la notación original de donde se derivó el dictado, pero no podemos entender la manera en que el estudiante representó y analizó el fragmento escuchado. El presente trabajo es una aproximación inicial a un modelo que describe los factores cognitivos implicados en el logro del objetivo arriba planteado, en el contexto de la educación musical universitaria. Con este fin, se ha realizado una revisión de literatura que incluyó las categorías de memoria, memoria musical y resultados de la investigación empírica sobre percepción y cognición del dictado melódico. Los resultados preliminares sugieren cuatro grandes áreas que deben tomarse en cuenta para el diseño de estrategias educativas: percepción de rasgos acústicos de bajo nivel (e.g., registro, timbre y pulso); concientización de esquemas métricos, tonales y formales; análisis de la representación de patrones sonoros relacionados con estos esquemas; y representación y uso de símbolos musicales escritos. Se espera que este modelo sirva como fundamento de estrategias y guías didácticas que contribuyan a los procesos de enseñanza y aprendizaje del entrenamiento auditivo.

Palabras Clave: dictado melódico, memoria, esquemas, escritura musical, enseñanza musical

Abstract

Melodic dictation has a long tradition as an essential activity in teaching and learning aural skills. It helps students to develop listening skills in order to memorize, analyze, and transcribe music. Its learning aim is for the student to provide an analytical description of the music dictated. This aim implies that teachers and students understand dictation as a means to achieve complex cognitive skills. Only through this understanding, teaching and learning strategies could be designed to ensure the attainment of such an aim, and prevent undesired learning outcomes from remaining covered under inappropriate strategies. For example, if we only assessed a student's transcription of a melodic dictation against the original notation from which the dictation was derived, we cannot understand how the student represented and analyzed the listened fragment. The present work is an initial approach to a model that describes the cognitive factors involved in achieving the learning aim described above, in the context of university music education. To this end, a literature review was carried out that included the categories of memory, musical memory, and results of empirical research on perception and cognition of melodic dictation. Preliminary results suggest four major areas that should be taken into account for the design of educational strategies: perception of low-level acoustic features (e.g., register, timbre and pulse); awareness of metric, tonal and formal schemata; analysis of the representation of sound patterns related to these schemata; and representation and use of written

musical symbols. This model is expected to serve as a foundation for strategies and didactic materials that contribute to the teaching and learning of aural skills.

Keywords: melodic dictation, memory, schemata, musical writing skills, music teaching

Introducción

Analizar y comprender lo que se escucha es un proceso cognitivo ubicuo en el mundo laboral del músico profesional. A través de este, ejecutantes, educadores, compositores y arreglistas consiguen leer, interpretar, memorizar e improvisar música; analizar repertorio con fines académicos; y explicar y difundir obras con fines educativos.

En la materia de solfeo, el dictado melódico es una estrategia de aprendizaje esencial y de larga tradición para fortalecer el análisis. Generalmente se asocia a la memoria, la lecto-escritura musical, y la simple capacidad de escuchar y transcribir secuencias de alturas. Pero su alcance engloba procesos más complejos e integradores. Si bien la memoria es una herramienta indispensable para dar sentido a cualquier secuencia de información, no podríamos memorizar grandes fragmentos de música si no entran en juego otras habilidades como la segmentación y reagrupación, la asociación de los segmentos con conceptos teóricos, y la descripción de cómo representamos mentalmente la música que escuchamos.

Por estas razones, el objetivo del dictado melódico es desarrollar el conjunto de habilidades contenidas en la categoría general de análisis: memorizar, segmentar, describir y explicar. Su finalidad consiste en que cada estudiante declare la representación mental que ha construido sobre los diversos niveles de la estructura sonora del fragmento u obra analizados; por ejemplo: el nivel de la métrica, motivos rítmicos y melódicos, conjuntos de alturas, grados tonales y tipologías formales, entre muchos otros.

Este objetivo presenta retos a las estrategias de enseñanza y evaluación tradicionales. No basta con dictar, pedir al alumnado que transcriba, y revisar aciertos y errores. El docente debe diseñar estrategias que ofrezcan herramientas meta-cognitivas para comprender y ampliar los procesos de representación mental en el estudiantado. Por ejemplo: comprender cómo se siente el pulso y se agrupa en métricas; entender su relación con conductas como el zapateo, los patrones de marcación métrica, y bailar o caminar en cierta métrica y tempo; ser consciente de la sensación de sonidos largos vs. cortos; y darse cuenta de la relación entre estas cogniciones y diversas formas de notación tradicionales o alternativas.

Desde esta visión, creemos que es necesario difundir un cambio en la conceptualización de la enseñanza y aprendizaje del dictado melódico. Pero se necesita ofrecer herramientas para este cambio. Consecuentemente, el objetivo del presente trabajo es presentar un análisis de los diversos

factores cognitivos que influyen en la memorización, análisis y transcripción de fragmentos melódicos, con el fin de ofrecer a estudiantes y académicos un modelo que sirva de guía para el diseño de estrategias que no sólo evalúen aciertos y desaciertos, sino el nivel de comprensión que cada estudiante tiene de un dictado.

¿Cómo funciona la memoria?

El ser humano codifica objetos y sucesos en forma de conexiones neuronales. Estas conexiones pueden mantenerse activas durante cantidades variables de tiempo (Howes & O’Shea, 2013). La codificación consiste en formar representaciones mentales de eventos, que se crean en un contexto significativo para una persona en particular (Snyder, 2016).

Estas conexiones se han clasificado en sistemas de memoria de largo plazo (MLP) y de corto plazo (MCP). La MCP fue definida preferentemente como memoria de trabajo (MT) (Baddeley, 1986), ya que se trata de un “sistema de almacenamiento temporal bajo el control de la atención consciente, que subyace nuestra capacidad de pensamiento complejo” (Baddeley, 2007, p. 1). La MT es un tipo de MCP operativa. Utiliza la MLP para enlazar nuestra percepción presente con la memoria ya codificada (Baddeley, 2007).

Las memorias de elementos similares o contiguos tienden a asociarse en los sistemas de MLP. Estas asociaciones establecen redes neuronales en forma de esquemas. Baddeley (2007) propuso el concepto de buffer episódico para explicar la capacidad de formar unidades de elementos vinculados controlados en un momento dado por la MT, por ejemplo, segmentos significativos de grupos de notas que forman frases o miembros de frases. Así, el buffer episódico es la manera como la MT aprovecha los esquemas almacenados en la MLP.

Tulving (1972) propuso una distinción entre recuerdos episódicos y semánticos. Los primeros son memorias de eventos específicos y los segundos conforman el conocimiento conceptual general. La memoria semántica funciona a través de esquemas (Howes & O’Shea, 2013, Capítulo 10). Los esquemas no codifican episodios sino regularidades de múltiples episodios (Ghosh & Gilboa, 2014; Gilboa & Marlatte, 2017; Tse et al., 2007). Están formados por las características que se presentan con mayor frecuencia; por esta razón, la función cognitiva que nos permite construirlos se conoce como aprendizaje estadístico (Daikoku et al., 2014; Siegelman & Frost, 2015). En la música, la tonalidad, la métrica y las formas establecidas son tipos de MLP codificadas como esquemas a través del aprendizaje estadístico (Snyder, 2016).

Esquemas musicales

La memoria semántica musical está conformada por diferentes tipos de esquemas como los métricos, tonales y formales. A lo largo de nuestra vida formamos estos esquemas. Gracias a estos podemos establecer expectativas sobre cada momento de escucha de una obra (Huron, 2006; Meyer, 1956). Dependiendo de la manera como estas expectativas se cumplan o se violen, daremos sentido a la música y podremos memorizarla con mayor o menor facilidad en la MT. De esto se desprende que la familiaridad (hacia un género o estilo) sea un factor facilitador de las expectativas (Huron & Margulis, 2010) y la memorización (Korenman & Peynircioğlu, 2004).

El esquema rítmico más sencillo en la música es el pulso. Una vez percibimos un pulso equidistante, el cerebro codifica esta regularidad y genera expectativas sobre cuándo deberá suceder el siguiente pulso (Patel & Iversen, 2014); es decir, representamos una métrica (Large & Palmer, 2002).

De manera similar a la métrica, la tonalidad se puede definir como una organización jerárquica dada por la frecuencia de aparición de alturas específicas en asociación con los esquemas métricos. El aprendizaje estadístico hace que atribuyamos la cualidad de “estable” a los grados más frecuentes 1, 3 y 5, y la de “inestable” a los menos frecuentes, 2, 4 y 6 (Huron, 2006).

Cuando escuchamos música familiar, experimentamos patrones formales de notas que se corresponden con esquemas. La codificación de melodías familiares es una abstracción de orden superior de las características comunes a sus diferentes versiones (Snyder, 2016). Esta habilidad nos permite agrupar la música en versiones variadas, estilos y géneros (Margulis, 2005).

Hallazgos de la investigación empírica

La revisión de literatura se agrupó en cuatro categorías de procesos cognitivos que inciden en la enseñanza y el aprendizaje del solfeo a través de los dictados melódicos: percepción de rasgos acústicos de bajo nivel, formación implícita y explícita de esquemas, estrategias de análisis de esquemas sonoros y estrategias de análisis de notación musical.

Los rasgos acústicos de bajo nivel son aquellos que no requieren de la activación de esquemas complejos para ser percibidos. El timbre, la articulación y el registro son ejemplos representativos. Taube (2006) encontró que el timbre estaba relacionado con la cantidad de errores cometidos en los dictados melódicos. No obstante, no ofreció datos sobre el poder y significatividad estadística. El violín fue el instrumento asociado al menor porcentaje de errores. Por otro lado, Halpern y Müllensiefen (2008) observaron que si el timbre o el tempo originales de una melodía son cambiados, afectan significativamente la memoria implícita de tonadas familiares; sugiriendo un efecto importante en la memoria episódica. De manera similar, Wee Hun Lim y Goh (2013) alteraron

articulaciones para medir su efecto en la memoria de melodías desconocidas, concluyendo que las articulaciones contribuyen a la construcción de la identidad general de la melodía y a su memorización; es decir, a su representación como memoria episódica. Estos hallazgos sugieren la importancia de rasgos acústicos de bajo nivel que, desde la experiencia de los autores de esta ponencia, no es usualmente considerada por los docentes al momento de realizar los dictados.

Con respecto a los esquemas, es importante considerar que pueden construirse de manera implícita y explícita (Huron, 2006). La formación implícita proviene de un proceso de enculturación. Morrison y Demorest (2009) observaron que la memoria es más eficaz para las melodías provenientes de la cultura de los participantes. Por otro lado, la formación explícita deriva del análisis de los esquemas rítmicos, melódicos y formales. Paney y Buonviri (2014) recopilaron numerosas estrategias utilizadas por profesores que incluyen el estudio de los patrones rítmicos y tonales, reconociendo el papel del estudio de la teoría musical en la formación de los esquemas.

En la literatura se encuentran diversas estrategias de análisis de esquemas sonoros que facilitan la memorización y transcripción de melodías. Algunos ejemplos son la segmentación y la atención enfocada (Buonviri, 2014; Klonoski, 2006), y los procesos kinestésicos relacionados con la práctica musical (Buonviri, 2014; Covington, 2005).

Las estrategias de análisis de esquemas sonoros tienen una relación bidireccional con los esquemas de análisis de notación musical. Para facilitar este análisis y comprender la representación rítmica y métrica del estudiantado, Karpinski (2000) propuso un sistema de “protonotación” alterna a la notación tradicional. En un sentido similar, Zurschmitte (2011) propuso usar el dibujo de líneas como representación el contorno melódico. Estas son estrategias que facilitan el análisis y la asociación de los patrones sonoros y las grafías.

El modelo con comentarios finales

La propuesta inicial del modelo de factores cognitivos que inciden en la enseñanza y el aprendizaje del dictado melódico consiste en la agrupación de tres grandes factores:

1. La percepción de rasgos de bajo nivel (e.g., timbre, tempo, articulación y registro).
2. La formación y consolidación de esquemas tonales, rítmicos y formales.
3. La implementación de estrategias de análisis de las representaciones de esquemas sonoros y símbolos de notación.

La investigación del primer factor en el contexto específico del dictado melódico es escasa, y las evidencias de su importancia insuficientes. No obstante, creemos que es un factor que puede escapar fácilmente de los objetivos de la enseñanza y hemos visto que es un componente asociado a las memorias episódicas sobre las que usualmente trabaja el estudiante durante la transcripción de un

dictado. Quedan preguntas importantes por responder: ¿Cómo afecta la percepción y memorización la familiaridad con ciertos timbres y registros? ¿Cómo afecta el tempo del dictado de acuerdo con la experiencia académica o práctica del estudiantado? ¿Cómo la ejecución de articulaciones, acentos, dinámicas y *rubati* influyen la percepción y memorización? ¿Cómo se diferencian los dictados que aíslan las melodías de los que usan la textura completa de las obras? Estas representan avenidas importantes para la investigación en el campo de la educación musical.

Por otro lado, la mayor parte de la investigación se ha concentrado en el papel de los esquemas. Es importante tener en cuenta que, en general, estos se forman de manera implícita por mera exposición a la música. Por ende, el docente debe tomar en cuenta las culturas musicales de sus estudiantes para realizar una planeación incluyente que facilite el aprendizaje. Por otro lado, el estudio de la música profesional exige una ampliación de los horizontes musicales del alumnado. En este sentido, la consolidación y formación de esquemas trasciende la clase de solfeo. Sin embargo, el docente debe conocer los procesos de formación de esquemas e implementar estrategias que trasciendan la mera exposición a estilos musicales nuevos y, en cambio, promuevan su apropiación explícita a través de ejercicios de análisis, composición estilística e improvisación.

Finalmente, la meta más importante del dictado melódico es que cada estudiante comprenda cómo representa los diferentes planos de la estructura musical. Por lo tanto, el docente debe motivar preguntas en sus estudiantes como: ¿Qué relación hay entre el pulso que percibo, la textura de la obra, las frases, las dinámicas y el patrón de marcación métrica? ¿Qué rasgos acústicos me hacen sentir un segmento o frase en la música? ¿Qué relación hay entre la nota inicial, la final, y la que atribuyo el mayor grado de estabilidad? ¿A qué obra o conjunto de clases de alturas me suena este motivo atonal?

Sólo si aseguramos la formación de habilidades meta-cognitivas podremos confiar en que la formación que brindamos se reflejará en profesionales autónomos que además puedan continuar con una tradición de aprendizaje eficiente y auto-regulado.

Referencias

- Baddeley, A. (1986). *Working memory*. Clarendon Press.
- Baddeley, A. (2007). *Working memory, thought, and action*. Oxford University Press.
- Buonviri, N. O. (2014). An exploration of undergraduate music majors' melodic dictation strategies. *Update: Applications of Research in Music Education*, 33(1), 21–30.
- Covington, K. (2005). The mind's ear: I hear music and no one is performing. *College Music Symposium*, 45, 25–41.

- Daikoku, T., Yatomi, Y., & Yumoto, M. (2014). Implicit and explicit statistical learning of tone sequences across spectral shifts. *Neuropsychologia*, 63, 194–204. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2014.08.028>
- Ghosh, V. E., & Gilboa, A. (2014). What is a memory schema? A historical perspective on current neuroscience literature. *Neuropsychologia*, 53, 104–114. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2013.11.010>
- Gilboa, A., & Marlatte, H. (2017). Neurobiology of schemas and schema-mediated memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 21(8), 618–631. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2017.04.013>
- Halpern, A. R., & Müllensiefen, D. (2008). Effects of timbre and tempo change on memory for music. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61(9), 1371–1384. <https://doi.org/10.1080/17470210701508038>
- Howes, M. B., & O’Shea, G. (2013). *Human memory: A constructivist view*. Elsevier.
- Huron, D. (2006). *Sweet anticipation: Music and the psychology of expectation*. MIT Press.
- Huron, D., & Margulis, E. H. (2010). Musical expectancy and thrills. En P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Handbook of music and emotions: Theory, research and applications* (pp. 575–604). Oxford University Press.
- Karpinski, G. S. (2000). *Aural skills acquisition: The development of listening, reading, and performing skills in college-level musicians*. Oxford University Press.
- Klonoski, E. (2006). Improving dictation as an aural-skills instructional tool. *Music Educators Journal*, 93(1), 54–59. <https://doi.org/10.1177/002743210609300124>
- Korenman, L. M., & Peynircioğlu, Z. F. (2004). The role of familiarity in episodic memory and metamemory for music. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 30(4), 917–922. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.30.4.917>
- Large, E. W., & Palmer, C. (2002). Perceiving temporal regularity in music. *Cognitive Science*, 26(1), 1–37.
- Margulis, E. H. (2005). A model of melodic expectation. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 22(4), 663–714. <https://doi.org/10.1525/mp.2005.22.4.663>
- Meyer, L. B. (1956). *Emotion and meaning in music*. University of Chicago Press.
- Morrison, S. J., & Demorest, S. M. (2009). Cultural constraints on music perception and cognition. En J. Y. Chiao (Ed.), *Cultural neuroscience: Cultural influences on brain function* (Vol. 178, pp. 67–77). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S0079-6123\(09\)17805-6](https://doi.org/10.1016/S0079-6123(09)17805-6)
- Paney, A. S., & Buonviri, N. O. (2014). Article teaching melodic dictation in advanced placement music theory. *Journal of Research in Music Education*, 61(4), 396–414. <https://doi.org/10.1177/0022429413508411>

- Patel, A. D., & Iversen, J. R. (2014). The evolutionary neuroscience of musical beat perception: The Action Simulation for Auditory Prediction (ASAP) hypothesis. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 8. <https://doi.org/10.3389/fnsys.2014.00057>
- Siegelman, N., & Frost, R. (2015). Statistical learning as an individual ability: Theoretical perspectives and empirical evidence. *Journal of Memory and Language*, 81, 105–120. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2015.02.001>
- Snyder, B. (2016). Memory for music. En S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Handbook of music psychology (2nd ed., Vol. 1)* (pp. 167–180). Oxford University Press.
- Taube, G. G. (2006). El timbre musical y su incidencia en la decodificación de secuencias melódicas. Una herramienta útil para el docente de música. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(1), 1–7. <https://doi.org/10.35362/rie3812671>
- Tse, D., Langston, R. F., Kakeyama, M., Bethus, I., Spooner, P. A., Wood, E. R., Witter, M. P., & Morris, R. G. M. (2007). Schemas and memory consolidation. *Science*, 316(5821), 76–82. <https://doi.org/10.1126/science.1135935>
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. En E. Tulving & W. Donaldson, *Organization of memory* (pp. 381–403). Academic Press.
- Wee Hun Lim, S., & Goh, W. D. (2013). Articulation effects in melody recognition memory. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 66(9), 1774–1792. <https://doi.org/10.1080/17470218.2013.766758>
- Zurschmitt, G. (2011). El camino para la transcripción musical. En A. Pereira, P. Jacquier, & M. Valles (Eds.), *Actas del X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música* (pp. 885–892). Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCoM).

O sotaque musical das bandas brasileiras

Fernando Vieira da Cruz

Instituto de Artes, Unicamp, Brasil

Resumo

O texto a seguir traz uma discussão sobre as bandas de música brasileiras e a maneira como pronunciam seus repertórios em um processo de sotaque musical próprio. Partimos da premissa de que a identidade das bandas se mostra por um processo histórico e contínuo de interações com diferentes grupos sociais, cujo principal articulador é o repertório musical. Assim, o recorte aqui apresentado é a constituição histórica e plural do fruir e da significação deste repertório como uma forma de linguagem, tanto pelas bandas quanto pelos grupos com os quais ela interage. O objetivo

principal é desvelar as dinâmicas recorrentemente atribuídas ao fruir e significar da música de banda mesmo diante de uma considerável pluralidade de estilos musicais que compõe seu repertório. A perspectiva teórica que adotamos é a concepção de música como linguagem advinda da filosofia da linguagem do filósofo russo Mikhail Bakhtin pela leitura da educadora brasileira Silvia Cordeiro Nassif Schroeder. Por esta perspectiva, entendemos a música como uma forma de linguagem socialmente significada através dos discursos musicais, sobretudo quando postos em prática num contexto social comum entre seus interlocutores. Logo, a música é significada pelo que lhe atribui determinado grupo social durante estes processos de diálogos. Da mesma forma, esta concepção discursivo-enunciativa da música nos apoia para entendermos a realidade complexa na qual a banda se constrói, profere seus discursos musicais e interage com diferentes grupos sociais. Para cumprir este objetivo a metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica com apoio dos dados dos trabalhos de campo de pesquisa de mestrado, iniciada em 2017, e corrente pesquisa de doutorado, em 2021. Tal discussão e diálogos nos permitiram perceber que a construção do sotaque musical das bandas está atrelada a uma complexa gama de interações sociais e materializa, no proferir do repertório, a própria identificação histórica das bandas com os diferentes grupos sociais com os quais interage e com as comunidades nas quais residem.

Palavras-chave: bandas de música brasileiras, linguagem musical, repertório, música como linguagem

Abstract

The following text brings a discussion about Brazilian music bands and the way they pronounce their repertoires in a process of musical accent itself. We start from the premise that the identity of the bands is shown by a historical and continuous process of interactions with different social groups, whose main articulator is the musical repertoire. Thus, the clipping presented here is the historical and plural constitution of the fruit and the meaning of this repertoire as a form of language, both by the bands and by the groups with which it interacts. The main objective is to unsee the dynamics repeatedly attributed to the enjoyment and meaning of band music even in the face of a considerable plurality of musical styles that make up their repertoire. The theoretical perspective we adopted is the conception of music as a language departing from the philosophy of language of the Russian philosopher Mikhail Bakhtin by reading the Brazilian educator Silvia Cordeiro Nassif Schroeder. From this perspective, we understand music as a form of language socially signified through musical discourses, especially when put into practice in a common social context among its interlocutors. Therefore, music is meant by what assigns it to a certain social group during these dialogue processes. Likewise, this discursive-enunciative conception of music supports us to understand the complex reality in which the band builds, delivers its musical discourses, and interacts with different social

groups. To fulfill this objective, the methodology used was the literature review with the support of data from the fieldwork of master's research initiated in 2017 and current doctoral research in 2021. Such discussion and dialogues allowed us to realize that the construction of the musical accent of the bands is tied to a complex range of social interactions and materializes in the uttering of the repertoire the very historical identification of the bands with the different social groups with which they interact and with the communities in which they live.

Keywords: Brazilian wind bands, musical language, repertoire, music as language

Introdução

A banda de música brasileira é uma manifestação musical de atuação característica em interação com diferentes segmentos da sociedade por diferentes situações de performance. Nelas estão inclusas as tradicionais apresentações em praças públicas (as retretas), desfiles em comemorações cívicas, eventos políticos, cortejos de festas religiosas tradicionais, festas de salão, carnavais, concertos em teatros e outras (Duprat, 2009). Esta atuação diversa entrelaça a necessidade de execução de um repertório de diversos estilos musicais que exigem diferentes técnicas de instrumentais e domínio de diferentes linguagens musicais (Pereira, 1999). O forte senso de pertencimento com as comunidades nas quais residem também é um marco importante em sua construção identitária frente a sociedade (Lange, 1998). Por comunidades, estamos nos referindo aos grupos de pessoas envolvidas nas atividades das bandas dado o senso de pertencimento ao grupo. Não é incomum e nem exclusivo que este grupo de pessoas seja formado pela proximidade de suas residências ao local de ensaios das bandas. Historicamente no Brasil, as bandas vêm desenvolvendo esta relação de representação com o lugar de atuação e a comunidade que a cerca, isto foi evidente nas bandas das antigas fazendas e vilas desde o final do século XVIII (Schwarcz, 1999) e também nas pequenas cidades interioranas (Lange, 1968), como é até os dias atuais. Esta relação de pertencimento também está posta e é impulsionada pelos locais onde a banda se apresenta, situação na qual interage com a comunidade e seu público de modo geral (Páteo, 1997). A estes locais de atuação (praça, teatro, salões) acrescenta-se o imbricar de diferentes sonoridades e as diferentes formações instrumentais. Outro ponto que demarca de modo relevante a caracterização das bandas de música brasileiras é o comum envolvimento destes grupos com a tarefa do ensino de música, sobretudo nas regiões mais remotas e de poucas oportunidades de acesso ao aprendizado musical (Salles, 1985). Haja vista do desenvolvimento de métodos coletivos voltados especialmente para o ensino de instrumentos de bandas (Barbosa, 1994) e a abundante bibliografia dedicada ao tema do ensino de música nas bandas, parte da qual nos apoiará nas discussões deste texto.

A realidade complexa que compõe e promove a atuação das bandas brasileiras vem sendo objeto de nossas investigações já há alguns anos. O que pudemos averiguar sobre esta realidade é que as características da diversidade, pluralidade e adaptabilidade estão sempre em relevo. As formas de envolvimento das bandas frente à sociedade são demarcadas pela pluralidade de condições de atuação, diferentes técnicas e linguagens musicais, o senso de pertencimento multifacetado a grupos sociais e espaços públicos e privados, o desenvolvimento de atividades educacionais que visam a continuidade de sua atuação. Já discutimos o desenvolvimento desta realidade posta na construção identitária das bandas e também discutimos o papel do seu repertório, marcado pela diversidade de estilos musicais, que opera papel fundamental provocando, mediando e funcionando como tema e resultados destas interações (Cruz, 2020).

Neste texto, abriremos a continuidade desta discussão apontando para um tema bastante recorrente no meio, a linguagem ou sotaque musical das bandas¹⁵. Cumpre a nós uma última consideração de que a bibliografia com a qual dialogamos neste texto não discute necessariamente a formação do sotaque musical das bandas, mas os elementos que vimos presentes na construção identitária dos grupos. Assim, tomamos diferentes autores que discutem situações e condições recorrentes nas bandas de música apontando para uma maneira própria de ensinar música, performar, se relacionar com o público etc.

O sotaque das bandas brasileiras

O tema de maior amplitude nesta discussão talvez seja o transitar da banda por diferentes segmentos da sociedade. Duprat (2009) apresenta a multiplicidade de atuação dos músicos de banda em festas religiosas, situações de entretenimento, eventos esportivos, políticos e outros como motivos da formação de características próprias da banda de música e dos seus componentes. Desta forma, passamos a delinear as características marcantes da identificação das bandas pela diversidade de seu repertório ligada a esta atuação eclética. O movimento de bandas brasileiro tem um marco organizacional a partir da chegada da corte portuguesa, em 1808, que trouxe de modo mais intenso o repertório tradicional europeu e militar para o território brasileiro (Binder, 2006; Schwarcz, 1999). Juntou se com o tempo a música de entretenimento e religiosa (Duprat, 1968). Assim, as diversas condições de atuação das bandas estão intimamente ligadas ao desenvolvimento de um repertório eclético em estilos musicais.

Pereira (1999) atribui o domínio de diferentes técnicas instrumentais. Mesmo não discutindo como este domínio se dava de fato, o autor levanta um ponto relevante nesta discussão. O domínio

¹⁵ Com a especificidade e conceituação do termo *linguagem musical* em nossa perspectiva teórica passaremos a adotar a expressão *sotaque musical* para nos referirmos à forma própria de pronuncia musical das bandas, objeto de maior foco de discussão neste texto.

de diferentes técnicas relacionadas à diferentes estilos musicais também aludem a diversas práticas educacionais nas bandas (Cruz, 2019a; Cruz & Cruz, 2018). Neste texto, daremos maior foco na construção do sotaque musical das bandas por sua trajetória histórica do que pelas práticas de ensino, mesmo não negando que todas as possibilidades estão concetadas nesta construção. Pela perspectiva que adotamos, a maior carga de significação da música se põe em prática nos significados que vão sendo construídos dentro de cada contexto social (Schroeder & Schroeder, 2011). Desta forma, o fato de haver necessidade de tocar determinado repertório o faz ser posto em prática, mesmo se tratando de um repertório até então distante daquele contexto. Porém, ao dar-se o início, a banda como um conglomerado de indivíduos que transitam por diferentes grupos sociais passa a interagir em si por uma gama de significações complexas, advindas de seus componentes que começam a conformar uma ressignificação de tal repertório em seu contexto próprio. Aí se dá a incorporação de novos repertórios aos modos da banda, que, por outros grupos, se apresentam em um sotaque específico ligado aquele estilo musical, como pode ser o choro e o jazz, por exemplo. Ou seja, a partir da música posta em prática, a banda começa a significar, a seu modo, uma complexa teia de disputas em seu espaço social, uns mais próximos daquele repertório intencionado e outros mais distantes, porém o resultado é uma conformação coletiva daquele espaço social. Esta significação musical, própria deste contexto, vai influir então na forma de tocar, entender e praticar o novo repertório. Obviamente, que um ou outro componente exercem maior força nesta disputa social, tanto por suas representatividades históricas naquela banda específica, quanto pelas funções que podem exercer oficialmente no grupo.

Destas funções, destacamos a do mestre que é o responsável pelo ensino, regência e diversas outras atividades nas bandas. Assim, passamos a discutir a construção do sotaque das bandas a partir dos processos e metodologias de ensino. Benedito (2011) aponta que os mestres de bandas acabam desenvolvendo uma metodologia própria de ensino musical. O autor coloca essa metodologia como um ponto em comum culminante entre as bandas. Esta é mais uma constante e dinâmica, pois ao mesmo tempo que é uma atitude que se repete ela se repete de modo contextualizado de cada bandas. Ou seja, o contexto social imediato é o que serve de base para estas atitudes pedagógicas que intencionam formar o músico para cada banda. Ou seja, a variabilidade e a recorrência também caminham juntas no fazer pedagógico das bandas e depende do entendimento deste conglomerado social, e, a partir dele vai desenvolvendo seus paradigmas e acordos de significação musical. Como apontamos em trabalhos anteriores (Cruz, 2019b; Cruz & Cruz, 2018) a adaptação da prática pedagógica ao contexto imediato de cada banda pode ser mais promissor do que o uso de métodos prontos e repertórios alheios à cultura e ao repertório cotidiano dos componentes da banda. Isto posto, aponta a participação das comunidades locais na dinâmica de significação musical coletiva e na construção do sotaque musical da banda.

Lange (1968, 1999) apresenta a forte ligação das bandas com as comunidades como sendo a sua principal essência de representatividade cultural. Da mesma forma que apontamos sobre os autores anteriores com os quais dialogamos, esta é uma inferência de como percebemos esse pertencimento social na construção identitária do grupo que, para nós, é indissociável de seus discursos e também da forma de pronunciá-los, seu sotaque musical. Ligada à esta dinâmica de pertencimento social, Páteo (1997) remete a realidade identitária das bandas a no mínimo dois fatores, sendo o primeiro o ambiente urbano (ruas, praças, coretos etc), historicamente atrelado à atuação das bandas de música em situações específicas, e o segundo à instrumentação da banda, ressaltando os timbres agressivos dos instrumentos de metais em contraste aos instrumentos de madeiras, além da ampla extensão entre os instrumentos mais agudos e graves (como a flauta e a tuba)¹⁶. Para conectar os pontos consideramos a comunidade do entorno da banda que a prestigia em seus concertos, desfiles e retretas. Desta forma, é na interação da banda com a comunidade à qual pertence que vimos a maior carga de trocas de significações musicais. Ou seja, é aí que se forma a percepção do sotaque musical das bandas, é onde ele é construído por atribuição do diálogo entre banda e comunidade. O repertório continua com papel fundamental, pois é nele, em ação, que se configura o discurso musical da banda, e na reação a ele (por parte da comunidade) que sua execução se transforma constantemente. Por estes diálogos também futuras escolhas de repertório, elaboração de arranjos, instrumentação e desenvolvimento geral da banda serão persuadidos e persuadirão seu público em cada apresentação. Assim, o pertencimento social, os locais e situações de performance correspondem a um coletivo de significações musicais indissociáveis. Da mesma forma, eles participam do contexto social da banda que inclui ainda ideias e concepções advindas de outros segmentos da sociedade, do desenvolvimento técnico musical, das metodologias de ensino e das atividades pedagógicas.

Considerações finais

Por fim, consideramos que o que há de recorrente e significativo nos discursos musicais das bandas e que tornam sua manifestação um sotaque próprio de pronunciar a música está posto por uma complexidade dinâmica. O sotaque musical da banda brasileira não está posto de modo isolado apenas na materialidade sonora da performance, nem no proferir da performance em si (ela não se dá unicamente pela forma como a banda toca), tão pouco está dada pela forma como seu público o percebe. Até porque, essa recepção e fruir se dá por múltiplas formas subjetiva, ou nos espaços da situação de performance, e não somente na variedade de estilos musicais que compõe seu repertório,

¹⁶ Consideramos que a formação instrumental é um tema que não poderia ficar de fora da discussão da construção do sotaque musical das bandas. Porém, consideramos também que é um ponto de tal relevância que não poderíamos discorrer minimamente das relações a ele imbricadas nos limites deste texto. Assim, anunciamos sua presença na discussão para ser melhor explorada em textos futuros.

menos ainda nas condições técnicas dos grupos e seus músicos. Continuamos a considerar que todas estas situações e condições podem ser peculiares à fruição da música de banda, porém nenhuma delas dá conta, isoladamente, de configurar ou trazer à luz a realidade da linguagem ou sotaque musical das bandas. Por serem dinâmicas nos dão a ideia de que o sotaque musical das bandas é uma significação subjetiva desta rede complexa de elementos que compõe a realidade identitária da banda e do seu repertório.

Referências

- Barbosa, J. L. (1994). *An adaptation of American band instruction methods to Brazilian music education, using Brazilian melodies* [Tese de Doutorado]. University of Washington.
- Benedito, C. J. R. (2001). *O mestre de Filarmônica da Bahia: Um educador musical* [Tese de Mestrado]. Universidad Federal da Bahia. <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9101>
- Binder, F. (2006). *Bandas militares no Brasil: Difusão e organização entre 1808-1889* [Tese de Mestrado]. Universidades Estadual Paulista.
- Cruz, F. V. (2019a). O material didático para bandas de música: Reflexões e possibilidades de uso. Em W. D. Guilherme (Org.), *Educação no Brasil: Experiências, desafios e perspectivas* (pp. 243–252). Editora Atena. <https://www.atenaeditora.com.br/arquivos/ebooks/educacao-no-brasil-experiencias-desafios-e-perspectivas-3>
- Cruz, F. V. (2019b). *A (re)construção da banda de música: Repertório e ensino* [Tesis]. Universidades Estadual de Campinas. <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/333950>
- Cruz, F. V. (2020). Banda de música e identidade cultural. *Estudios Latino-Americanos sobre Música, 1*, 159–170. <https://www.editoraartemis.com.br/artigo/31815/>
- Cruz, F. V., & Cruz, D. A. M. O. (2018). Reflexões da prática pedagógica voltada à criação musical. *Reflexão e Ação, 26*(2), 267–282. <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/4852/pdf>
- Duprat, R. (1968). Música na matriz de São Paulo Colonial. *Revista de História, 37*(75), 85–103. <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/128465>
- Duprat, R. (2009). Uma pesquisa sobre a música popular brasileira do século XIX. Em M. A. Biazon (Org.), *Anais do I Seminário de Música do Museu da Inconfidência: Bandas de música no Brasil* (pp. 32–39). Ouro Preto/MG: Museu da Inconfidência.
- Lange, F. C. (1968). Pesquisas esporádicas de musicologia no Rio de Janeiro. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros- USP, 4*, 99–142. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i4p99-142>
- Lange, F. C. (1998). Las bandas de música en el Brasil. *Revista Musical Chilena, 51*(187), 27–36. <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/13049>

- Páteo, M. L. F. D. (1997). *Bandas de música e cotidiano urbano* [Tesis]. Universidade Estadual de Campinas.
- Pereira, J. A. (1999). *A banda de música: Retratos sonoros brasileiros* [Tese de Mestrado]. Universidade Estadual Paulista.
- Salles, V. (1985). *Sociedades de Euterpe as bandas de música no Grão-Pará*. Gene Gráfica Editora.
- Schroeder, S. C. N., & Schroeder, J. L. (2011). Música como discurso: Uma perspectiva a partir da filosofia do círculo de Bakhtin. *Música em Perspectiva*, 4(2), 127–153.
- Schwarcz, L. M. (1999). *As barbas do imperador, D. Pedro II: Um monarca dos trópicos* (2a ed.). Editora Schwarcz.

Media education and music education: Pending challenges in Mexico before current consumption of media

Pedro Román Cu Acosta

Universidad Tecmilenio campus Guadalajara, México

Resumen

La expansión de diversos medios de comunicación ha dado lugar a nuevas formas de interacción y percepción del mundo que nos rodea en el mundo actual, constituyéndose juntos como una de las primeras potencias del mundo actual. La presente comunicación tiene como objetivo describir la situación actual del panorama del consumo de medios en México, que a su vez ha competido con la escuela en cuanto a la formación de nuevas audiencias y masas, comunicar algunos resultados y tendencias actuales de investigación relacionadas con los efectos de diferentes medios en el aprendizaje de la música, así como sugerir nuevas formas de abordar el conocimiento y comprensión de los procesos y efectos de la apropiación y consumo de diferentes medios de comunicación en contextos musicales a través de futuras investigaciones.

Palabras Clave: educación musical, medios de comunicación, consumo de medios en México

Abstract

The expansion of various mass media has led to new forms of interaction and perception of the world that surrounds us in today's world, constituting together as one of the first powers in today's world. The present communication proposal aims to describe the current situation of the media consumption panorama in Mexico, which in turn have competed with the school in terms of the formation of new audiences and masses, communicate some results and current trends of research related to the effects

of different media in learning music, as well as suggesting new ways of approaching the knowledge and understanding of the processes and effects of the appropriation and consumption of different mass media in musical contexts through future research.

Keywords: music education, mass media, media consumption in Mexico

Mass media and music education

The so-called “liquid modernity” that prevails in today's world, characterized by the growing expansion of social media and platforms for communication and interaction (Bauman, 2017) has been considered in recent years as an indicator of economic development. Intellectuals from the French sociologist Georges Friedman in the 1960s (Castro, 2016), to contemporary educommunicators such as Roberto Aparici, José Ignacio Aguaded and Roxana Morduchowicz, have used the name "parallel informal schools" to refer to the radio, the press, television, the Internet, comics, and cinema, because they are generators of socialization effects capable of competing with the school institution and displacing it in its role as regards the formation of citizens and audiences (Aguaded, 1997; Aparici, 2005; Marquès, 1999; Morduchowicz, 2001; Parra, 2014; Peiró & Merma, 2011; Vargas, 2015). In addition, in the informal world, patterns of musical consumption by students and audiences in general have been generated that are associated with the most innovative musical proposals through radio, television and the Internet and where the market industries generate a series of products and / or services that aim to generate a sense of social identity and identification with specific audiences based on variables such as age, gender, social class, musical preferences, among others. This consumption is also delimited by norms, values, or meanings, as well as the sociocultural, experimental, ideological, or symbolic aspects related to a society that is dominated by “mass consumption patterns” (Smith & Stanway, cited by Terrazas et al., 2015), which leads to a deinstitutionalization process in which, according to Dubet and Martuccelli (1998), the school gradually loses its ability to legitimize the complete content of the curriculum.

Regarding the musical preferences, Schäfer (cited by Quadros, 2017), highlights that among the main approaches that can explain them when they are influenced by external factors to the listener (among these the available means of communication), is that of the “informational influence” or “prestige effect”, where preferences for unknown pieces or musical styles can be influenced by the opinion of others or by the description made by the composer himself. North and Hargreaves (2008) argue that in the case a person is informed that Mozart is the author of a musical piece that he does not know, his taste in that music will probably be greater than if he had been “informed” that the composition belonged to an unknown composer.

According to the *Study on the Habits of Internet Users* carried out by the *Internet.mx Association* (Martínez, 2018), and the *Study of Media and Device Consumption among Mexican Internet Users* presented by the *Interactive Advertising Bureau Mexico* (IAB, 2019), the most conventional mass media consumed by the Mexican population are "the radio and the television", while interaction activities are preferred through the Internet with the support of social networks such as *Facebook, Twitter, WhatsApp, You Tube* and *Instagram*; accessing to these mostly through smartphones. However, the habitual consumption of mass media does not guarantee that media competencies are acquired because of a reflective and meaningful integration of these in teaching and learning processes, assuming that this consumption is more than an imposed practice. This possible absence of competencies is due to the lack of interdisciplinary research with scientific evidence that explains in depth the processes and changes that are involved in the introduction of mass media in educational contexts. Consequently, in recent years, it has been proposed to promote the research and critical formation in mass media through "*Media, Informational and Audiovisual Literacies*" (Aparici, 2003; Barbas, 2012; Cabello & López, 2017; García et al., 2014; Mayugo, 2014). It would be worth asking ourselves if the "information processes" on academic music have been developed since the insertion of the media in music schools, taking into account the type of social influence that they exert, especially in informal contexts, and in what way the construction of musical preferences (which will result in musical consumption) and the processes of formation of tastes in students and audiences with the main media agents considered are promoted through these: the radio by the mental representations that provokes favoring the imagination; television that generates content through image and sound, with effects on sight and hearing respectively and which is attributed the power of reproduction and modification of behaviors but not the reflection on them, or the Internet, with which a set of dispersed practices are generated based on the access that consumers have to different devices (Quadros, 2017). It is for all this that music education cannot be excluded from changes that take place in the digital culture since mass media can represent an opportunity to explore musical abilities of students in the music classroom, if we start from the idea that the teachers' digital literacies are very different from the students' ones, and a large part of the circulating elements through the digital culture of students (as digital natives), may be unknown by professors (Prensky, 2010).

On the other hand, based on the relationship between music and *Transmedia Storytelling* (narrative transmedia in Spanish), Carlos Scolari (2014) affirms that no research has been carried out in this regard, despite the fact that some projects have been developed that emanate mainly from music industries, generating positive effects such as expanding the music market, and also negative ones such like excessive commercialization of artists and the degradation of their musical works, thus submitting to the mere phenomenon of branding, incorporating symbols and languages from the entertainment world. However, according to the coexistence and interaction schemes of various social

groups for teaching and learning of music, this phenomenon acquires multiple facets through which music educators, musicians and audiences in general have the possibility of being leading agents by deriving media competencies and empowerment strategies aimed at an integral music education, and some theorists argue that a genuinely exploited Transmedia Storytelling can contribute to civic education, which in turn is a requirement for democratic education and social transformation by combating dominant discourses that prevail until today in relation to the study of music (Velasco et al., 2018)

International organizations like the *United Nations* (UN) through the *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), the European Commission, and the Organization of Ibero-American States (OEI) have promoted the homologation of policies through collective work with citizens so that they improve their access to mass media and technologies, thus involving institutions, universities, teachers, students, and families (Barbas, 2012; Pérez & Tayie, 2012). As a result of these initiatives, there are advances made in the field of *Media Literacy* (Alfabetización Mediática in Spanish) in Australia, the United States, the United Kingdom, Canada and Spain, proposals related to *Audiovisual Literacy* have been promoted, as well as comparative analyses of experiences to develop the critical reading of television in children (Ferrés, 2007).

Some of the research and educational proposals implemented mediated by technologies in musical contexts, are the exploratory research carried out in Singapore and Mexico in relation to the design and evaluation of blogs for the subjects of Music Analysis and Music Appreciation, respectively, and the potential that this generated to increase the interest in listening to concert music and the gestation of new musicians (Chong, 2008; Navarro et al., 2009), in the United Kingdom through case studies with employment of the audiovisual media for feedback purposes in Orchestral Conducting subject, and Ecuador where proposals for radio programs with content related to organology have been proposed and to contribute with sound material to the processes of national identity, as well as for the teaching of music appreciation and auditory training (Cu, 2012; Ramírez & Sime, 2010; Vasco, 2015).

The question for our Latin American context is: to what extent do the used mass media, with teacher's mediation in music schools or centers, have the potential to form critical audiences, not only within teaching and learning scenarios but also in the generation of spaces through which the school establishes a dialogic relationship with communities that aims towards the democracy and citizen education?

Challenges to consider around media education and music education in Mexico

Mass media have democratized arts and made it possible for more people to make their own creations, overcoming the barriers that sociocultural differences might generate. Teachers and students cannot only facilitate the development of skills related to music by complementing them with visual arts, the dance, the cinema or other media languages, but they can also build meanings from visual, sound, textual information, audiovisual, multimedia and transmedia to which they have access, deriving practices of creation, publication, diffusion, since "musical universes", in addition to being constituted by genres, defined in turn by musical forms, instruments, sounds and voices, are made up of social groups with different visions of life, the world and society (Crovi, 2017; Delalande, 2004). Therefore, the central need is that we can understand through future research how in contexts of music education in Mexico, as well as the instances of radio, press, television and cinema, comics, each of these media generate socialization processes that favor through their different actors and agents a critical and reflective evaluation of them, by considering their technical, symbolic, aesthetic, linguistic, axiological, and ideological aspects (*media, informational and audiovisual literacies*), in such a way that benefits for music educators and citizens in general can be taken in advantage in terms of their integral formation. Subsequently, it will be necessary for music teaching institutions to generate viable, pertinent and realistic educommunicative proposals concerning with: curriculum adjustments in music teaching systems, the design of social programs, the identification of training needs, as well as rethink institutional policies in relation to the access, use, and consumption of the different mass media in formal and non-formal music education systems. It is also vitally important to create public policies that favor music access and dissemination through different mass media and where multimedia and transmedia projects can be incorporated with a solid purpose, where music teachers and other actors involved in music education reinforce an acceptable degree of empowerment and deepen the meaning they give to the choice of different media or collaborative platforms by asking who conforms the audience, what type of participation or commitment they expect from it, and which media is best adapted to the experience that they want to generate in this (Scolari, 2014). Approaches like functionalist sociology (social action theory), the based-on Harold Lasswell's paradigm, phenomenological sociology, symbolic interactionism, reception studies: audiences, or consumers, construction of social identity and citizenship are proposed.

References

- Aguaded, J. (1997). La televisión en el nuevo diseño curricular español. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 8, 7–109.
<https://www.revistacomunicar.com/ojs/index.php/comunicar/article/view/C08-1997-15>

- Aparici, R. (2005). Medios de comunicación y educación. *Revista de Educación*, 338, 85–99. http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re338/re338_07.pdf
- Barbas, A. (2012). Educomunicación: Desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, 14, 157–175. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4184243>
- Bauman, Z. (2017). Años para construir y minutos para destruir. En *Sobre la Educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo* (pp. 49–61). Paidós.
- Cabello, R., & López, A. (2017). *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías*. Ediciones del gato Gris.
- Castro, E. (2016). Educomunicación: Los primeros 60 años de una historia polisémica. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 1(2), 103–120. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/308/263>
- Chong, K. M. (2008). Harnessing distributed musical expertise through edublogging. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(2), 181–194. <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/1220/446>
- Crovi, D. (2017). Mecanismos de interacción en redes socio-digitales. El caso de estudiantes mexicanos de posgrado. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, 14(26), 96–105. <https://www.alaic.org/revista/index.php/alaic/article/view/909/478>
- Cu, P. (2012). *Plataforma tecnológica como estrategia de enseñanza y aprendizaje de apreciación musical del mundo occidental: Una experiencia con el blog* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Yucatán, México.
- Delalande, F. (2004). La enseñanza de la música en la era de las nuevas tecnologías. *Comunicar: Revista de Comunicación y Educación*, 23, 17–23. <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=23&articulo=23-2004-04>
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: Dimensiones e indicadores. *Comunicar: Revista de Comunicación y Educación*, 29, 100–107. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?idp=1&id=15802918&cid=8868>
- García, R., Gozávez, V., & Aguaded, J. (2014). La competencia mediática como reto para la educomunicación: Instrumentos de evaluación. *Cuadernos.info: Comunicación y Medios en Iberoamérica*, 35, 15–27. <http://cuadernos.info/index.php/CDI/article/view/cdi.35.623/pdf>
- Interactive Advertising Bureau, México. (2019). *Estudio de consumo de medios y dispositivos entre internautas mexicanos* (11^a Ed.). https://www.iabmexico.com/wp-content/uploads/2019/05/IABMx_ECMYD2019_VPrensa.pdf

- Marquès, P. (1999). *La educación informal en los albores del siglo XXI*. <https://docplayer.es/7598568-La-educacion-informal-en-los-albores-del-siglo-xxi.html>
- Martínez, L. (2018, 17 de mayo). 7 gráficos sobre los usuarios de internet en México en 2018 (14ª Ed.). *El Economista*. <https://www.economista.com.mx/tecnologia/7-graficos-sobre-los-usuarios-de-internet-en-Mexico-en-2018-20180517-0077.html>
- Mayugo, C. (2014). Perspectivas de contraste sobre la educomunicación en América Latina y Europa. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 0, 18–21. <http://www.usc.es/revistas/index.php/ricd/article/view/1982/1836>
- Morduchowicz, R. (2001). Los medios de comunicación y la educación: Un binomio posible. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie26a05.htm>
- Navarro, J., Lavigne, G., & Martínez, G. (2009) Curso de guitarra clásica en línea: Blogs para la enseñanza musical. *Revista Electrónica LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación)*, 24, 23–48. <http://musica.rediris.es/leeme/revista/navarroetal09.pdf>
- North, A., & Hargreaves, D. (2008). *The social & applied psychology of music*. Oxford University Press.
- Parra, K. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Investigación*, 38(83), 155–180. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140398009.pdf>
- Peiró, S., & Merma, G. (2011). Una mirada crítica a las repercusiones de la televisión en la educación. *Polis: Revista Latinoamericana*, 29. <https://journals.openedition.org/polis/2086#quotation>
- Pérez, J., & Tayie, S. (2012). La formación de profesores en la educación en medios: Currículo y experiencias internacionales. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 39, 10-14. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15823945001>
- Prensky, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. Distribuidora SEK, S.A.
- Quadros Júnior, J. F. S. de (2017). Mass Media y consumo musical en estudiantes de enseñanza secundaria en Brasil. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 30, 187–209. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6194>
- Ramírez, A., & Sime, J. (2010). Video enriched learning experiences for performing arts students: Two exploratory case studies. En J. O'Donoghue (Ed.), *Technology supported environment for personalized learning: Methods and case studies*. IGI Global.
- Scolari, C. (2014). Más allá del pentagrama: Transmedia y música. *Hipermediaciones*. <https://hipermediaciones.com/2014/01/19/transmedia-y-musica/>
- Terrazas, F., Lorenzo, O., & González-Moreno, P. A. (2015). Consumo y educación musical informal de estudiantes mexicanos a través de TIC. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(2), 76–88. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/435>

- Vargas, E. (2015). ¿Qué es la escuela paralela y qué aporta? *Acento*. <https://acento.com.do/2015/opinion/8223019-que-es-la-escuela-paralela-y-que-aporta/>
- Vasco, M. (2015). Posibilidades de la radio para la apreciación musical en Ecuador: Organología y géneros musicales. *ComHumanitas: Revista Científica de Comunicación*, 6(1), 205–218. http://www.comhumanitas.org/index.php/comhumanitas/article/view/201515/pdf_1
- Velasco, E., Bárcenas, J., & Domínguez, J. (2018). *Construcción social de una cultura digital educativa*. Sociedad Mexicana de Computación en la Educación.

Historia de la música y apreciación musical en la educación musical infantil: Un área de oportunidad a atender

Teresita Custorio Jiménez

Centro de las Artes y la Cultura, Benemérita Universidad Autónoma de Aguascalientes, México

Resumen

En este trabajo, la ponente presenta un proyecto de investigación acción que tiene como propósito atender una importante área de oportunidad en la formación musical infantil: la ausencia de procesos de enseñanza-aprendizaje significativos adecuados para la impartición de la materia de Historia y Apreciación Musical que se imparte en el nivel propedéutico infantil de la Escuela de Música “Manuel M. Ponce”. El proyecto ha sido diseñado en el contexto de la Maestría en Arte de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. La intervención se implementará en la Escuela de Música “Manuel M. Ponce” del Instituto Cultural de Aguascalientes, en la capital de ese estado, y el producto final estará representado por la elaboración de cuatro programas de materia cada uno con una estructura adecuada en el que se abordará la historia de la música. Dichos programas incluirán contenidos relacionados con las formas musicales, la vida y obra de los compositores más relevantes, así como una guía auditiva adecuada de sus obras más reconocidas, de tal manera que el alumno pueda familiarizarse cognitiva, afectiva y auditivamente con la música de arte occidental y su devenir histórico. La ponente considera que los hallazgos de esta intervención podrían transferirse a otros programas educativos similares mediante la generalización naturalista (Stake, 2005). Por supuesto, el producto derivado será puesto a disposición de los mismos y se espera que sea de utilidad.

Palabras Clave: aprendizaje significativo, historia de la música, educación musical infantil

Abstract

In this presentation, the speaker presents an action research project that aims to address an important area of opportunity in children's music education: the absence of meaningful teaching-learning processes suitable for the teaching of the History and Music Appreciation subject taught at the children's propaedeutic level of the School of Music "Manuel M. Ponce". The project has been designed in the context of the Master's Degree in Art at the Universidad Autónoma de Aguascalientes. The intervention will be implemented at the School of Music "Manuel M. Ponce" of the Cultural Institute of Aguascalientes, in the state capital, and the final product will be represented by the development of four subject programs each with an appropriate structure in which the history of music will be addressed. These programs will include content related to musical forms, the life and work of the most relevant composers, as well as an adequate auditory guide of their most recognized works, so that the student can become cognitively, affectively and aurally familiar with Western art music and its historical development. The presenter believes that the findings of this intervention could be transferred to other similar educational programs through naturalistic generalization (Stake, 2005). Of course, the derived product will be made available to them and it is hoped that it will be useful.

Keywords: meaningful learning, music history, early childhood music education

Introducción

La impartición de la materia de Historia de la Música y Apreciación Musical requiere de especial cuidado en el diseño y organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, más aún cuando debe ser impartida a estudiantes de entre 7 y 12 años de edad. En mi experiencia como profesora de esta materia, he tenido que enfrentar esa problemática ya que, para empezar, se carece de un programa de materia que permita al docente conocer con detalle los contenidos que debe abordar durante el semestre. Aunado a lo anterior, la mayor parte de la bibliografía disponible ha sido concebida para servir como material de apoyo en el nivel medio superior y superior, por lo que los contenidos no han sido pensados desde una perspectiva didáctico-pedagógica infantil, por lo que el lenguaje utilizado no es de fácil comprensión, además de que, en muchos casos, proporciona demasiada información que profundiza en aspectos que van más allá del propósito que la materia tiene en el nivel básico. Otro factor a considerar es el perfil del docente, ya que en muchas ocasiones la materia es asignada al profesor que tenga horas disponibles dentro de su carga académica, lo que da lugar a que, con cierta frecuencia, esta sea impartida por profesores especializados en ejecución musical, quienes no cuentan con la preparación pedagógica necesaria. Y es que, para promover procesos de enseñanza-aprendizaje significativos, efectivos y eficientes, el docente debería

fundamentar su labor magisterial en teorías como la del Desarrollo Cognitivo de Jean Piaget (Piaget, 1977; Piaget & Inhelder, 1969), o la del aprendizaje significativo de David Ausubel (1968), a fin de adecuar las explicaciones, las actividades, los materiales didácticos y los instrumentos de evaluación al nivel de madurez del alumno, de tal manera que este pueda comprender los contenidos y desarrollar las competencias de aprendizaje.

Referentes teóricos

En ese sentido, me he apoyado en la Teoría del Desarrollo Cognitivo propuesto por Jean Piaget (Piaget, 1977; Piaget & Inhelder, 1969). De acuerdo con esa propuesta teórica, los seres humanos pasamos por cuatro etapas de desarrollo (sensomotriz, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales). En relación con la etapa de operaciones concretas, Piaget explica que esta se da entre los 7 y 11 años, cuando el niño adquiere las habilidades de conservación y reversibilidad. La habilidad de conservación se caracteriza por un pensamiento más flexible en el que comienza a formarse un sistema coherente de lógica formal, mientras que la habilidad de reversibilidad permite volver a un punto de partida, cuando se realiza una acción física o mental. Sin embargo, el pensamiento del niño en la etapa de operaciones concretas puede ser aún muy rígido y tener limitaciones relacionadas a conceptos abstractos e hipotéticos. Por lo tanto, los materiales didácticos deben adaptarse al nivel de madurez del alumno, de tal manera que este pueda comprender los contenidos y lograr un aprendizaje significativo, para trabajar desde su conocimiento y poder almacenar nueva información.

Por lo anterior, otra teoría en la que se fundamenta este proyecto es la Teoría del Aprendizaje Significativo propuesta por David P. Ausubel (1968), en donde menciona que es primordial la naturaleza del material que se va a aprender como la estructura cognoscitiva del alumno. Respecto a la naturaleza del material, Ausubel apunta que no debe pecar de arbitrario, para que así pueda relacionarse de modo sustancial e intencionado. Sin embargo, no basta con que el material de aprendizaje sea significativo e intencionado. Para que el aprendizaje significativo realmente suceda es necesario que el contenido se base en la estructura cognoscitiva del alumno. De ahí que la significatividad potencial del material de aprendizaje varíe, no sólo con los antecedentes educativos, sino también, con factores como la edad, el coeficiente intelectual y la ocupación y la pertinencia a una clase social y cultural determinadas.

Dentro del aprendizaje significativo se clasifican diferentes tipos de aprendizajes, entre ellos, el aprendizaje de representaciones, el aprendizaje de proporciones y el aprendizaje de conceptos. De acuerdo con Ausubel (1968), en el primer tipo de aprendizaje el alumno adquiere un conocimiento a través de los significados de símbolos y palabras. En este sentido, dentro de la enseñanza musical el

alumno puede identificar qué es música en el sentido más general, pero no sabe los elementos de ésta, ni los géneros que surgen dentro de ella.

En el aprendizaje de proporciones, el alumno adquiere los significados de las ideas expresadas por grupos de palabras combinadas en proposiciones u oraciones, por ejemplo, el alumno puede asociar las palabras “música clásica” o “música académica” con el hecho de escuchar instrumentos de cuerda, sin saber si es una orquesta o un cuarteto de cuerdas. Y el tercero, el aprendizaje de conceptos, funciona con el significado de una idea compuesta, generada por la formación de una oración con palabras aisladas, cada una representando un concepto. En este caso, el aprendizaje funciona a la inversa del caso anterior, buscando aprender el concepto de “música clásica” o “música académica”.

Cabe mencionar la relación que existe entre el aprendizaje de conceptos y el aprendizaje de representaciones, ya que los conceptos, objetos y acontecimientos se representan con palabras, lo que sugiere un mayor aprendizaje de representaciones, al combinar acciones de ambos tipos de aprendizaje significativo.

Problema

Los procesos de enseñanza-aprendizaje de la materia de Historia y Apreciación Musical dentro del programa Propedéutico Infantil de la Escuela de Música “Manuel M. Ponce” del Instituto Cultural de Aguascalientes, no son adecuados al nivel de madurez cognitiva y psicológica de los estudiantes, debido a diversos factores, entre los que se encuentra la ausencia de un programa de materia bien estructurado, la falta de formación pedagógica de los docentes para atender este nivel académico y la carencia de materiales didácticos pertinentes.

Objetivo general

Determinar los factores que promueven el desarrollo integral de la materia de Historia y Apreciación Musical en el programa de Propedéutico Infantil de la Escuela de Música “Manuel M. Ponce” del Instituto Cultural de Aguascalientes.

Objetivo específicos

- a) Identificar las teorías del aprendizaje que podrían guiar el diseño de procesos de enseñanza aprendizaje de estudiantes de entre 7 y 12 años.
- b) Identificar las características que deben cumplir los procesos de enseñanza-aprendizaje para que sean adecuados al nivel de madurez cognitiva de estudiantes de entre 7 y 12 años.

- c) Determinar qué contenidos de la Historia y Apreciación Musical son pertinentes abordar en el programa Propedéutico Infantil del Centro de Estudios Musicales “Manuel M. Ponce” del Instituto Cultural de Aguascalientes.
- d) Diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje adecuados al nivel de desarrollo cognitivo de estudiantes de entre 7 y 12 años.
- e) Crear materiales didácticos-pedagógicos a través de los cuales el alumno logre y consolide un aprendizaje significativo.
- f) Determinar los conocimientos pedagógicos mínimos indispensables que el docente debe de poseer para dirigir la clase de Historia y Apreciación Musical en el nivel básico.

Justificación

Al igual que cualquier otra materia que se encuentra dentro del plan de estudios del Propedéutico Infantil de la Escuela de Música “Manuel M. Ponce”, la impartición de la asignatura de Historia y Apreciación Musical contribuye a la formación del alumno, le permite conocer el desarrollo del arte musical, los periodos estilísticos en los que se divide, las características de cada uno de éstos, así como la vida y obra de los compositores que más han destacado. A su vez, promueve el conocimiento de las formas compositivas que se desarrollaron a lo largo de la historia y que puede llegar a interpretar en su instrumento, además, mediante la escucha de obras de la música académica occidental, se estimula su imaginación que al mismo tiempo puede acercarlo a otras artes como la danza o la pintura.

Finalmente, la historia de la música y apreciación musical favorecen el conocimiento de la evolución que los instrumentos han tenido hasta llegar a lo que actualmente conocen. Por lo anterior, el diseño de procesos de enseñanza acordes al nivel cognitivo del alumno permitirá que comprenda mejor la información que reciba, que su aprendizaje sea más significativo, que muestre mayor interés por la materia y se sienta motivado para cursarla.

Desde mi perspectiva, y con la experiencia de ser profesora de la materia en cuestión, es necesario llenar ese vacío y promover una educación musical integral que incluya la adquisición de un vocabulario musical apropiado, el desarrollo de la imaginación a través de la escucha activa de fragmentos de las grandes obras de la música occidental, así como el cultivo del gusto por la música académica. Es importante tomar en cuenta que, impartir la clase de historia de la música y apreciación musical en un propedéutico infantil, representa para el profesor el reto de lograr que los contenidos cumplan con la encomienda pedagógica para conseguir procesos de aprendizaje más adecuados y significativos para los niños. Y es que, como afirma Bush (2000) en relación con la forma en que muchos docentes imparten sus clases: “El único modelo de enseñanza de la historia de la música que

los educadores han experimentado, es la que ellos encontraron durante su desempeño universitario” (p. 31).

Metodología

Como se explicó anteriormente, este proyecto tiene como propósito llevar a cabo una intervención pedagógico-didáctica en la materia de Historia y Apreciación Musical en el nivel propedéutico dirigido a niños de entre 7 y 12 años. Para su realización se propone la siguiente metodología:

1. Llevar a cabo una revisión bibliográfica relativa a las teorías del desarrollo cognitivo, a fin de entender el tipo de procesos cognitivos que se involucran en el aprendizaje y las actividades y estrategias didáctico-pedagógicas que se podrían implementar en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
2. Realizar una revisión bibliográfica conducente a diseñar contenidos adecuados a cubrir por los estudiantes en un año lectivo.
3. Realizar un programa de materia en el cual se distribuirán los contenidos.
4. Diseñar los planes de clase para cada una de las sesiones que integrarán el programa, los cuales incluirán actividades de aprendizaje adecuadas a la edad de los estudiantes, materiales didácticos, competencias a desarrollar, así como estrategias de evaluación del aprendizaje.
5. Cada uno de los planes de clase involucrará actividades que promuevan un aprendizaje significativo por parte del estudiante.

Procedimiento

- a) El proyecto será presentado ante el director de la Universidad de las Artes y el Coordinador del Nivel Propedéutico Infantil para solicitar permiso de llevar a cabo la intervención dentro de ese nivel. Una vez que se otorgue el permiso de la Universidad de las Artes se firmará una carta de aceptación de la unidad receptora.
- b) A la par de la intervención en el Propedéutico Infantil, se abrirá una convocatoria para niños de entre 7 y 12 años para la conformación de un grupo de estudio. Las clases se impartirán en la modalidad de taller. Tentativamente, se planea desarrollarlo durante todo un año lectivo, en el cual se impartirán dos sesiones semanales de una hora.

Resultados esperados

1. Generar un modelo de enseñanza-aprendizaje de la historia y la apreciación musical que promueva procesos de enseñanza-aprendizaje más significativos en el ámbito de la materia de historia de la música y apreciación musical.

2. Conformar contenidos adecuados a la madurez psicológica y cognitiva de los estudiantes de entre 7 y 12 años.
3. Diseñar actividades de enseñanza aprendizaje acordes al nivel de madurez psicológica y cognitiva de los estudiantes de entre 7 y 12 años.
4. Consolidar una guía auditiva que ayude al alumno a relacionarse de mejor manera con la música académica.

Referencias

- Ausubel, D. (1968). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (Ed. 1980). Trillas.
- Bush, J. E. (2000). Bringing history music to life. *Music Educators Journal*, 86(6), 31–33.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *Psicología del niño* (ed. 2015). Morata.
- Piaget, J. (1977). *El nacimiento de la inteligencia en el niño* (ed. 1985). Crítica.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudios de caso*. Morata.

Motivações de estudantes para aprendizagem musical escolar segundo o modelo MUSIC de motivação acadêmica

Daniele Isabel Ertel, Cristina Rolim Wolffenbüttel

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – PPGED-MP, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Brasil

Resumo

Essa pesquisa configura-se em um trabalho de dissertação que objetivou conhecer os fatores motivacionais de estudantes de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul (RS), para a aprendizagem musical escolar. Para tanto, foi realizada uma investigação qualitativa utilizando o método de estudo multicase. Esse estudo investigou estudantes do 6º e do 9º ano do Ensino Fundamental, compreendendo idades entre 11 e 15 anos, respectivamente, por meio da observação participante, da coleta de documentos e do MUSIC *Inventory*. Esses dados foram analisados com base no modelo MUSIC de motivação acadêmica proposto por Jones (2009, 2017), que se configura no referencial teórico-analítico desse estudo. O modelo MUSIC compreende cinco componentes motivacionais que devem ser considerados ao planejar uma aula, quais sejam: (1) o empoderamento, (2) a utilidade, (3) o sucesso, (4) o interesse e (5) o cuidado. Este modelo, fundamentado nas teorias do campo da motivação, embasou as práticas e análises realizadas durante o desenvolvimento das aulas de música, bem como as análises motivacionais relacionadas às

concepções dos(as) estudantes investigados(as). Os estudantes do 6º e do 9º ano apontaram, ao final dessa investigação, 87% e 83%, respectivamente, de empoderamento; 83%, em ambos os grupos, de entendimento de utilidade frente aos conteúdos musicais; 82% e 80% de percepções de sucesso; 85% e 80% de interesse; e, por fim, 88% e 90% de percepções de cuidado, ao finalizar o ano letivo. A contribuição motivacional do trabalho pedagógico da professora de música investigada se deu no aumento de todos os níveis motivacionais dos cinco componentes do modelo MUSIC de motivação acadêmica, proposto por Jones (2009), bem como na motivação para produzir trabalhos qualificados, na elaboração e definição de suas músicas e seus(suas) compositores(as) preferidos(as), na ampliação do repertório musical e das percepções auditivas, entre outros fatores. Por meio desse estudo, foi possível construir a Proposta Pedagógica Curricular para o ensino de música nos anos finais do ensino fundamental e elaborar um *site* de livre acesso, contendo atividades práticas, teóricas e avaliativas que possam contribuir com o nosso trabalho e de outros(as) professores(as) da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS.

Palavras-chave: música na educação básica, motivação para a aprendizagem musical, trabalho pedagógico-musical

Abstract

This research is configured in a dissertation work that aimed to know the motivational factors of students from a school in the Rede Municipal de Ensino of Porto Alegre, Rio Grande do Sul State (RS), for learning music at school. Therefore, a qualitative investigation was carried out using the multicase study method. This study investigated students in the 6th and 9th grades of elementary school, comprising students from 11 to 15 years old, respectively, through participant observation, document collection and the MUSIC Inventory. These data were analyzed based on the MUSIC model of academic motivation proposed by Jones (2009, 2017), which is configured in the theoretical-analytical framework of this study. The MUSIC model comprises five motivational components that must be considered when planning a class, namely: (1) empowerment, (2) useful, (3) success, (4) interest, and (5) caring. This model, based on motivational theories in the field of motivation, supported the practices and analyses carried out during the development of music classes, as well as the motivational analyses related to the conceptions of the investigated students. The 6th and 9th-grade students pointed out, at the end of this investigation, 87% and 83% of empowerment, respectively, 83% of understanding of useful in relation to musical content in both groups of students; 82% and 80% of perceptions of success; 85% and 80% interest; and, finally, 88% and 90% of perceptions of caring at the end of the school year. The motivational contribution of the pedagogical work of the investigated music teacher occurred in the increase of all motivational levels of the five motivational components of the MUSIC model of academic motivation, proposed by Jones (2009), as well as in

the motivation to produce qualified works, in the elaboration and definition of your music and your favorite composers, in expanding the musical repertoire and auditory perceptions, among other factors. Through this study, it was possible to build the Curricular Pedagogical Proposal for the teaching of music in the final years of elementary school and to elaborate a free access site containing practical, theoretical, and evaluative activities that can contribute to our work and that of other teachers from the Rede Municipal de Ensino of Porto Alegre, RS.

Keywords: music in basic education, motivation for musical learning, pedagogical-musical work

Introdução

Este estudo originou-se do trabalho pedagógico desenvolvido com estudantes de uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, Brasil, na qual uma das pesquisadoras atua com o ensino da música em turmas do 6º a 9º anos, compreendendo estudantes entre 11 e 15 anos, respectivamente. Durante o desenvolvimento desse trabalho observou-se a desmotivação dos(as) discentes nas atividades musicais. Desse modo, utilizou-se de diferentes instrumentos pedagógicos para tornar a disciplina mais interessante.

Verificou-se que a motivação para a aprendizagem da música no contexto escolar tem despertado diferentes estudos da psicologia cognitiva, vinculados à educação musical, provenientes de questionamentos de professores e alunos sobre suas motivações para a aprendizagem musical, quer seja no ambiente escolar ou não-escolar (Hentschke et al., 2009; Pizzato, 2009; Pizzato & Hentschke, 2010; Vilela, 2009).

Na música podemos compreender essa motivação pela crença de um estudante em sua capacidade de tocar um instrumento musical (Cereser, 2011; Vilela, 2009) que, inicialmente, dará conta de mantê-lo estimulado aos estudos musicais, mas demandará incentivo dos pais, dos colegas ou amigos que estudam música (Cereser, 2011; Hentschke et al., 2009; Pizzato, 2009; Pizzato & Hentschke, 2010; Vilela, 2009), bem como a realização de metas – provas, apresentações musicais, finalização de uma obra musical – para que realmente concentre motivação nos estudos da música (Vilela, 2009).

Pensando nisso, surgiram os questionamentos desta pesquisa: quais os fatores motivacionais de estudantes para o aprendizado musical escolar? Qual a contribuição motivacional do trabalho pedagógico do professor de música para a aprendizagem musical de seus estudantes? Essa pesquisa, portanto, objetivou conhecer os fatores motivacionais de estudantes de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS para a aprendizagem musical escolar.

Esta pesquisa foi pautada pela abordagem qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994; Cohen et al., 2007; Godoy, 1995a; Marconi & Lakatos, 2003; Minayo et al., 2002) tendo como método o Estudo Multicasos (Godoy, 1995b; Stake, 2009; Yin, 2011), compreendendo alunos entre 11 e 15 anos de idade, em turmas do 6º e 9º anos do Ensino Fundamental. Para a amostragem foram coletados dados com uso da observação participante (Bogdan & Biklen, 1994; Cohen et al., 2007; Godoy, 1995b; Marconi & Lakatos, 2003; Minayo *et al.*, 2002; Yin, 2001), da coleta de documentos (Bogdan & Biklen, 1994; Godoy, 1995b; Yin, 2001) e do MUSIC Inventory (Jones, 2017). Os dados foram analisados por meio do modelo MUSIC de motivação acadêmica, proposto por Jones (2009, 2017), que se configura como referencial teórico-analítico desta investigação.

Fundamentação teórico-analítica

Este estudo fundamenta-se no modelo MUSIC de motivação acadêmica, criado pelo americano Brett Jones (Jones, 2009, 2017), e compreende cinco componentes a serem considerados no planejamento de uma aula: empoderamento, utilidade, sucesso, interesse e cuidado. Desse modo, o nome do modelo, MUSIC, é um acrônimo, conforme apresentado na Figura 1.

Esses componentes são derivados de modelos de pesquisas e teorias na área da motivação, da educação e da psicologia (Jones, 2009). O modelo MUSIC inclui cinco componentes motivacionais que, ao serem promovidos, um ou mais deles, motivam os alunos a se envolverem com seu aprendizado, resultando em um aprendizado de maior qualidade, como observado na Figura 2.

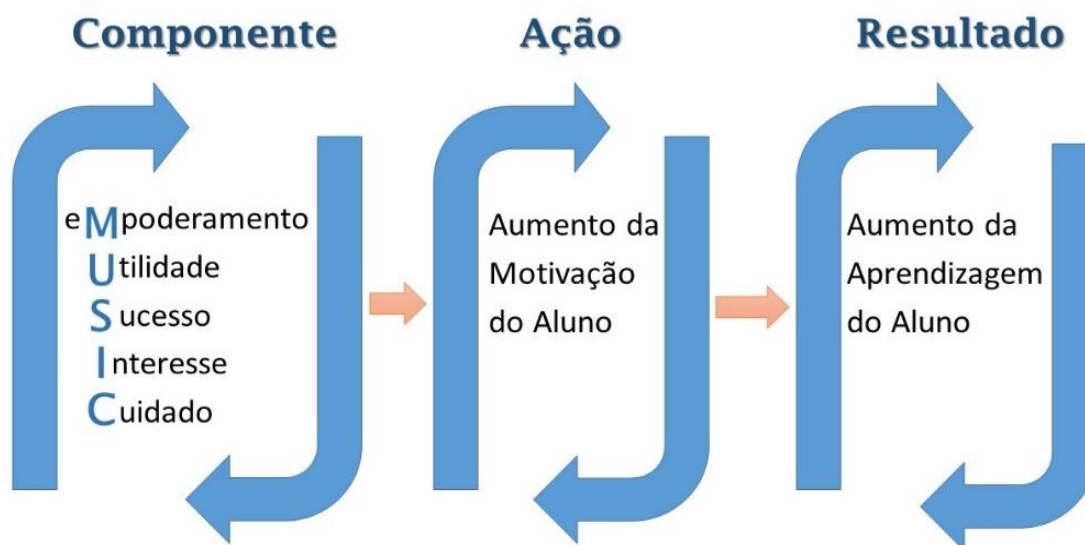
Figura 1

Modelo MUSIC de motivação acadêmica (Jones, 2009)

e **M** poderamento
U tilidade
S ucesso
I nteresse
C uidado

Figura 2

Modelo baseado na Estrutura Teórica Sócio-Cognitiva elaborado por Jones (2009, p. 273)



Nota. Editado pela autora.

Ao tratar do modelo MUSIC, o autor trabalha com estes cinco elementos na construção de um caminho motivacional, não recomendando um número exato de componentes que devam ser atendidos. Eis os elementos:

- **eM poderamento:** Controle dos(as) estudantes sobre o seu aprendizado. Está vinculado à teoria da autodeterminação (Deci & Ryan, 1985, 1991, 2008);
- **U tilidade:** Entendimento dos(as) estudantes quanto à utilidade do conteúdo trabalhado pelo(a) professor(a). Fundamenta-se no modelo de expectativa e valor (Eccles et al., 1983; Wigfield & Eccles, 2000);
- **S ucesso:** Sucesso por meio da obtenção de conhecimentos e habilidades, ao apresentar o esforço necessário. Está vinculado à teoria do autoconceito (Marsh, 1990; Marsh & Yeung, 1997; Schavelson & Bolus, 1982), à teoria da autoeficácia (Bandura, 1977, 1986), à teoria da autoestima (Covington, 1992) e à teoria de expectativa e valor (Wigfield & Eccles, 2000);
- **I nteresse:** Interesse pelas atividades a serem desenvolvidas. Está embasado no modelo de quatro fases de interesse, desenvolvido por Hidi e Renninger (2006);
- **C uidado:** Cuidado com o(a) estudante e com sua aprendizagem. Está baseado em conceitos de Stipek (1998), para a geração de resultados positivos na aprendizagem;

Para compreender como funcionam esses cinco componentes motivacionais, Jones (2017) criou o MUSIC *Inventory*, que consiste em um questionário avaliativo contendo 26 itens, organizados em cinco escalas motivacionais. Cada questão integra um dos cinco componentes motivacionais do modelo MUSIC de motivação acadêmica, e todos estes 26 itens são classificados no formato *likert*

de seis pontos, com opções de resposta que variam de “discordo fortemente” a “concordo fortemente”.

Com a avaliação de cada item relacionado aos componentes do modelo MUSIC é possível obter uma pontuação para cada escala motivacional, fazendo uma média dos valores para os itens nas escalas (Jones, 2017), conhecendo as motivações do grupo.

Resultados e análise dos dados

Ao empreender essa pesquisa foram realizadas aulas de música com a criação e produção de programas de rádio escolar. Durante o desenvolvimento das atividades, observaram-se os cinco elementos do modelo MUSIC de motivação acadêmica, proposto por Jones (2009, 2017), compreendendo o empoderamento, a utilidade, o sucesso, o interesse e o cuidado.

Podemos afirmar, portanto, que o controle dos(as) educandos(as) sobre suas aprendizagens se dá, principalmente, na escolha das atividades musicais e na seleção do repertório, gerando empoderamento. Segundo Parkes et al. (2017), na aula de música, os(as) estudantes são convidados(as) a selecionarem músicas com base em seus interesses, conhecimentos, habilidades, técnicas e contextos de inserção (Parkes et al., 2017).

Segundo Jones (2009), não é possível dizer qual a quantidade ideal de controle que cada estudante necessita para se encontrar motivado(a), podendo que cada um(a) exerça maior controle sobre suas aprendizagens, quando já possui experiências que lhe auxiliem na tomada de decisões, obtendo controle sobre um ou mais aspectos de sua aprendizagem (Jones, 2009).

Já em se tratando da aula de música, o componente motivacional utilidade necessita ser constantemente lembrado, uma vez que a música, para muitos(as), não passa de um *hobby*, e faz parte da disciplina de Artes, considerada pouco útil por parte dos(as) estudantes, conforme apontam as pesquisas desenvolvidas na área (Hentschke et al., 2009; Pizzato, 2009; Pizzato & Hentschke, 2010).

Segundo Parkes et al. (2017), para projetar o entendimento quanto à utilidade dos conhecimentos para estudantes, é necessário direcionar a instrução das atividades, explicando quais as habilidades musicais poderão ou não ser promovidas, e detalhando objetivos atuais e futuros.

Assim, ao propor aos(às) estudantes do 6º e do 9º ano do Ensino Fundamental a criação e produção de programas de rádio escolar, foi necessário oportunizar o entendimento quanto à utilidade da proposta em relação aos conteúdos musicais implícitos no trabalho de gravação e edição musical. Além disso, os(as) ouvintes dos programas puderam compreender a utilidade dos programas de rádio, construindo novos conhecimentos musicais relacionados aos(as) compositores(as), aos(as) intérpretes, aos estilos musicais ou mesmo a história da canção.

Dessa forma, a importância de o(a) estudante obter sucesso não significa a proposição de atividades de fácil realização, mas, sim, tarefas desafiadoras. Segundo Jones (2009), tarefas fáceis podem entediar ou desmotivar os(as) estudantes, enquanto os desafios acadêmicos e o fornecimento de *feedbacks* em relação ao desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades musicais permitirão que o(a) educando(a) acredite em sua capacidade de obtenção de sucesso, e atribua significado às atividades (Jones, 2009). Essa percepção de sucesso foi aparente após a produção e edição dos programas de rádio escolar. Ao ouvirem seus programas gravados e editados, com a adição de efeitos sonoros e vinhetas musicais, bem como suas músicas selecionadas, foi-lhes possível inferir sucesso, ao empreender o esforço necessário.

Ao escutarem seus trabalhos musicais, os(as) discentes puderam compreender todo o processo de criação e produção inerentes. Assim, “os trabalhos foram criando corpo e os(as) estudantes já abriam sorrisos ao ouvir suas músicas e suas falas inseridas nos seus programas de rádio web escolar” (Caderno de Observações, 2020, p. 43). Isso destacou, para os(as) educandos(as), as expectativas e os valores de cada um (Wigfield & Eccles, 2000), construindo concepções de autoeficácia (Bandura, 1977, 1986) e competência, elevando as percepções de sucesso por parte deles(as).

Por isso, é importante que os(as) professores(as) criem e proporcionem atividades interessantes, e, segundo Jones (2009), incorporem aspectos de instrução que fomentem um interesse duradouro pela disciplina por parte dos(as) discentes (Jones, 2009). Em se tratando dos(as) estudantes do 9º ano, pode-se afirmar que seus interesses eram apenas situacionais, o que necessitava ser estimulado.

Esse estímulo, segundo Parkes et al. (2017), apresenta-se em questionamentos incomuns que despertem a curiosidade dos(as) estudantes. A projeção de interesse, observada em aula, surge a partir do engajamento cognitivo aprofundado com as atividades desenvolvidas, bem como o pensamento, o estabelecimento de metas e estratégias de aprendizagem e a escolha de realização (Jones, 2009). Esses aspectos foram fundamentais para o aumento do interesse dos(as) estudantes do 9º ano quanto à realização das tarefas, destacando-se o estabelecimento de metas futuras, pois era necessário entregar o trabalho final para a avaliação trimestral e a formatura.

Entrou em ação, então, o componente do cuidado. Para Parkes et al. (2017), ele se dá, sobretudo, por meio do cuidado dos(as) professores(as) quanto aos interesses e sucessos dos(as) estudantes em seu desenvolvimento musical, analisando atividades desenvolvidas fora da sala de aula, e demonstrando preocupação sobre como está o desempenho dos(as) educandos(as) em outras disciplinas, ou com seus objetivos acadêmicos (Parkes et al., 2017).

O cuidado para com os interesses pessoais e as aprendizagens dos(as) estudantes sempre fizeram parte dos métodos de ensino utilizados ao ministrar essa disciplina, apresentando-se no engajamento da professora participante com as atividades, possibilitando trabalhos criativos e

qualificados, detalhando cada passo da tarefa e retomando constantemente para que todos(as) participassem e produzissem seus trabalhos musicais, tomando cuidado para não demandarem tempo e esforço em atividades desnecessárias, desmotivando-se.

Por meio da implementação dessa pesquisa, foi possível atribuir, como fatores motivacionais de estudantes da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, para o aprendizado musical escolar, todos os cinco componentes do modelo MUSIC de motivação acadêmica. Para estes fatores motivacionais, esse estudo apontou 87% e 83% de empoderamento em estudantes do 6º ano e do 9º ano, respectivamente; 83% de entendimento da utilidade frente aos conteúdos musicais, em ambos os grupos; 82% e 80% de percepções de sucesso; 85% e 80% de interesse; e, por fim, 88% e 90% de percepções de cuidado, ao final do ano letivo.

A contribuição motivacional do trabalho pedagógico da professora de música desses estudantes deu-se no aumento de todos os níveis motivacionais dos cinco componentes do modelo MUSIC de motivação acadêmica, proposto por Jones (2009), em que apenas no componente cuidado, em uma das turmas investigadas, houve uma queda de 4% em relação à implementação inicial do estudo, chegando a 88% de percepções de cuidado por parte dos(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. Nos demais níveis motivacionais, dos cinco componentes motivacionais, propostos por Jones (2009), houve avanços significativos quanto à motivação para a aprendizagem musical escolar, especialmente em estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Além disso, a coleta de documentos apontou que os(as) estudantes avaliam a disciplina e a professora como contribuintes para suas aprendizagens.

Ao identificar as motivações desses estudantes para a aprendizagem musical escolar foi possível construir uma Proposta Pedagógica Curricular para o ensino de música nos Anos Finais do Ensino Fundamental, disponível em no *site* <https://daniele-ertel.wixsite.com/educacaomusical>.

Ao finalizar esta pesquisa foi possível conhecer os fatores motivacionais de estudantes de escolas públicas de educação básica em relação ao aprendizado musical, bem como a contribuição motivacional do trabalho pedagógico do(a) professor(a) de música para a aprendizagem musical de seus estudantes. Assim, poder-se-á ampliar e qualificar o trabalho pedagógico-musical dos(as) professores(as) de música e demais profissionais que encontram dificuldades em atuar na motivação de estudantes.

Referências

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cereser, C. M. I. (2011). *As crenças de autoeficácia dos professores de música* [Tese Doutorado em Música]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. Em R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38* (pp. 237–288). University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. (2008). Self-Determination Theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185.
- Eccles, J. S. et al. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. Em J. T. Spence (Ed.). (1983), *Achievement and achievement motivations* (pp. 75–121). W. H. Freeman & Co.
- Godoy, A. S. (1995a). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35(2), 57–63.
- Godoy, A. S. (1995b). Pesquisa qualitativa: Tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35(3), 20–29.
- Hentschke, L., dos Santos, R. A. T., Pizzato, M., Vilela, C. Z., & Cereser, C. (2009). Motivação para aprender música em espaços escolares e não-escolares. *Educação Temática Digital*, 10(n. esp.), 85–104.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127.
- Jones, B. D. (2009). Motivating students to engage in learning: The MUSIC model of academic motivation. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(2), 272–285. <https://eric.ed.gov/?id=EJ899315>
- Jones, B. D. (2017). *User guide for assessing the components of the MUSIC model of motivation*. <http://www.theMUSICmodel.com>
- Marconi, M. de A., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5a ed.). Editora Atlas.

- Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77–172.
- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 41–54.
- Minayo, M. C. de S., et al. (Org.). (2002). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (21ª ed.). Editora Vozes.
- Parkes, K. A., Jones, B. D., & Wilkins, J. L. M. (2017). Assessing music students' motivation using the MUSIC Model of Academic Motivation Inventory. *National Association for Music Education*, 35(3), 16–22.
- Pizzato, M. S. (2009). *Motivação em aprender música na escola: Um estudo sobre o interesse* [Dissertação de Mestrado em Música]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Pizzato, M. S., & Hentschke, L. (2010). Motivação para aprender música na escola. *Revista da ABEM*, 23, 40-47.
- Schavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and models. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3–17.
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudo de caso* (2ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stipek, D. J. (1998). *Motivation to learn: From theory to practice*. Allyn e Bacon.
- Vilela, C. Z. (2009). *Motivação em aprender música: O valor atribuído a aula de música no currículo escolar e em outros contextos* [Dissertação de Mestrado em Música]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (2ª ed.). Bookman.

Ações músico-pedagógicas por, para e entre mulheres: Uma perspectiva da *Community Music*

Maria Amélia Benincá de Farias

Programa de pós-graduação em Música, UFRGS / IFRS, Brasil

Resumo

A presente pesquisa em andamento tem por objetivo compreender as ações músico-pedagógicas feitas por, para e entre mulheres na cidade Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, na perspectiva da rede

de mulheres que as organiza. As ações músico-pedagógicas em questão são curtas, intensas e centradas na formação de bandas de rock, exclusivas para meninas e mulheres-cis, pessoas trans, independente da identidade, e não-binárias, e buscam enfrentar estereótipos de gênero nas práticas musicais. A pesquisa procurará conhecer quem são essas mulheres e que caminhos as levaram a formar essa rede; analisar como ocorrem as ações músico-pedagógicas realizadas por elas e compreender os significados construídos nesses processos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e reflexiva, cuja fundamentação metodológica apoia-se nas teorias do cotidiano e epistemologias feministas, e se utiliza de entrevistas em profundidade e diários de campo como ferramentas. Esta comunicação apresenta a *Community Music* como uma possível lente teórica para a leitura do campo, compreendendo que as características pedagógicas das ações em questão e seu engajamento no enfrentamento à discriminação de gênero tornam adequada tal leitura. Nos anos 1970, as práticas de *Community Music* aproximaram-na do movimento punk, que também entendia a música como uma ferramenta de transformação social. As ações que ocorrem hoje, em Porto Alegre, remontam a esse movimento punk e compartilham muitos fundamentos com ele e a *Community Music*. Essas mulheres, proporcionando um espaço para outras meninas e mulheres expressarem-se musicalmente, buscam contribuir para o fortalecimento da autoestima e senso de capacidade de suas participantes. A cada nova ação, mais mulheres juntam-se à rede, o que revela também a potência do trabalho coletivo entre elas. Essas ações são relevantes na nossa contemporaneidade, quando o enfrentamento à discriminação de gênero ainda é necessário, e seu estudo poderá contribuir com o avanço da área da educação musical.

Palavras-chave: educação musical, community music, punk, feminismo, discriminação de gênero

Abstract

The following ongoing research has the objective of understanding the music-pedagogic actions made by, for, and between women in the city of Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brazil, through the perspective of the network of women who organizes them. The music-pedagogic actions in question are short, intense, and centered in the formation of rock bands, exclusive for cis-girls and cis-women, trans people, regardless of their identity and non-binary people, and seek to stand against gender stereotypes in music practices. The research will seek to know who women these are, and which paths have brought them to form this network; to analyze how the music-pedagogic actions are produced by them and to understand the meanings built in these processes. This is qualitative and reflexive research, whose methodologic foundation is based upon the everyday life theories and feminist epistemologies, and it utilizes in-deep interviews and field journals as research tools. This communication presents Community Music as a possible theoretical lens for the field's analyses, as

it is understandable that the pedagogic characteristic of the actions in question and its engagement in facing gender discrimination make the use of this theoretical lens, adequate. In the '70s, the practices of Community Music came closer to the punk movement, which also understood music as a tool for social transformation. The actions that happen today in Porto Alegre go back to the punk movement and share many fundamentals with it and with the Community Music. These women, by providing a space for other girls and women to musically express themselves, seek to contribute with the strengthening of the self-esteem and sense of the capacity of their participants. At each new action, more women come to join the network, which also reveals the potency of the collective work among them. These actions are relevant in contemporaneity, when facing gender discrimination is still necessary, and its understanding can contribute to the advance of the field of music education.

Keywords: music education, community music, punk, feminism, gender discrimination.

Introdução

Essa comunicação apresenta uma pesquisa de doutorado em Música, com área de concentração em Educação Musical, em andamento. O estudo está sendo realizado no programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e é orientado pela Prof^a Dr^a Jusamara Souza, líder do grupo de pesquisa Educação Musical e Cotidiano. A pesquisa também conta com o apoio institucional do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Campus Porto Alegre, que concedeu a esta pesquisadora, docente da instituição, afastamento integral para estudos.

A pesquisa dedica-se a compreender as ações músico-pedagógicas¹⁷ feitas por, para e entre mulheres, na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, na perspectiva de quem as organiza. Essas ações músico-pedagógicas apresentam algumas características peculiares: são intensas e de curta duração, centradas nas práticas de bandas de rock, fundamentada em princípios do movimento punk e exclusivas para meninas e mulheres-cis, pessoas trans, independente da identidade, e não-binárias. O objetivo dessas ações é enfrentar estereótipos de gênero dentro da música, um espaço ainda marcado pela presença majoritária de homens-cis, bem como aumentar a confiança e instigar um senso de capacidade, de forma geral, nas participantes da ação. Compreender a educação musical promovida nesse campo poderá contribuir com subsídios para novos projetos, novas ideias e para um olhar mais crítico para o que acontece e o que pode ser feito em termos de educação musical e equidade de gênero.

Para compreender estas ações músico-pedagógicas na perspectiva de quem as organiza, o objetivo geral da pesquisa desdobra-se nas seguintes questões: Quem são essas mulheres e que

¹⁷ Entende-se por ações músico-pedagógicas projetos que promovem experiências musicais com objetivos de aprendizagem explicitados.

caminho as levaram a formar essa rede? Como descrevem e que visões elas têm das ações músico-pedagógicas em questão? E que significados elas constroem no processo de fazer parte desta rede e atuar em tais ações?

Para responder estas questões, estou realizando uma pesquisa qualitativa e reflexiva, alinhada com as perspectivas das teorias do cotidiano e epistemologias feministas. Cabe destacar que eu mesma integro esta rede desde janeiro de 2019 e que o período que será estudado nesta pesquisa compreende as movimentações feitas durante os anos de 2019 e 2020. Nesta comunicação, irei apresentar a *Community Music* como lente teórica possível para analisar este campo, considerando as impressões iniciais sobre os dados produzidos; a metodologia que fundamenta a produção destes dados e, por fim, algumas considerações acerca da relevância e pertinência de ações como essa, na contemporaneidade.

As lentes teóricas a partir da *Community Music*

Segundo Banffy-Hall e Hill (2017), *Community Music* “significa criação musical ativa e em grupos, por meio da qual a música é desenvolvida como uma expressão dessa comunidade e reflete seu contexto social” (p. 1). Nessa perspectiva, “o processo musical e social estão lado a lado igualmente” (p. 1) e o mesmo tratamento é oferecido a todas participantes, indiferente de cor, gênero, idade, nacionalidade, religião etc. O grupo existe de forma independente, podendo ou não ser apoiado por profissionais da música, além de não seguir nenhum tipo de currículo escolar específico (Ibidem.).

Higgins (2012) divide as práticas de *Community Music* em três possibilidades: (1) música na comunidade; (2) prática comunal de música e (3) uma intervenção ativa entre musicistas facilitadores e participantes (p. 3). Para essa pesquisa, interessam as práticas 2 e 3.

A prática comunal de música é descrita por Higgins (2012) como situação que “envolve musicistas e participantes vindos de comunidades onde a música está sendo feita. São eventos de ‘prática comunal de música’ porque se esforçam em unir as pessoas por meio da performance musical e da participação” (p. 3). Higgins usa as *jams* de música irlandesa como exemplo, mas poderíamos estar falando de rodas de samba, *jams* de jazz, grupos de karaokê. Embora tais grupos não leiam a si mesmos de maneira tão formal como “práticas comunal de música” ou “*Community Music*”, as participantes, “terão, no entanto, um senso muito forte de pertencimento ao lugar e um profundo enraizamento em relação às pessoas com quem e para quem atuam” (p. 3).

A terceira perspectiva é descrita por Higgins (2012) como:

uma intervenção intencional, envolvendo líderes musicais qualificados, que facilitam as experiências de fazer música em grupo, em ambientes que não possuem currículos definidos. Aqui, há uma ênfase em pessoas, participação, contexto, igualdade de oportunidades e diversidade. Músicos que trabalham dessa forma buscam criar experiências de produção

musical relevantes e acessíveis que integrem atividades como ouvir, improvisar, criação musical e performance. (p. 4)

Em comum, essas duas perspectivas envolvem pessoas fazendo música de forma engajada ao grupo e aos seus ideais. Como prática que se desenvolveu fora de espaços escolares, a *Community Music* representa um desafio a propostas pedagógicas que colocam a relevância do conteúdo musical e da técnica à frente das questões humanas e sociais que levam as pessoas a unirem-se para fazer música. Entretanto, enquanto a perspectiva dois acontece de forma mais livre, entre pares que compartilham vivências musicais, a perspectiva três conta com o direcionamento de uma ou mais pessoas qualificadas para promover práticas musicais coletivas entre um determinado grupo que, possivelmente, compartilha características em comum – mesmo que seja, inicialmente, apenas o próprio interesse musical.

A história da *Community Music* está especialmente relacionada com o período pós-guerra na Europa. Práticas musicais coletivas estabeleceram-se como forma de reconstruir comunidades e chamar atenção para os problemas que as afligiam (Higgins, 2012). Banffy-Hall e Hill destacam como, desde o início de sua sistematização, a *Community Music* encontra-se ligada a movimentos sociais e projetos de reformas educacionais (Banffy-Hall & Hill, 2017).

As características da *Community Music* e o seu contexto histórico fizeram com que ela se alinhasse a outro movimento cultural na Inglaterra dos anos 70: o movimento punk. O desenvolvimento da subcultura do punk ocorreu num momento fértil para a revolta, considerando os problemas econômicos e sociais da década (Higgins, 2012). Unindo política e música, o movimento punk alinhou-se a outros movimentos sociais, como a Liga Anti-Nazi e o Rock contra o Racismo, o que os aproximava muito dos projetos de *Community Music* (Higgins, 2012). Tanto punks quanto *Community Musicians* “entendiam que a música estava inscrita na panóplia do poder; sua função principal não era a estética, mas a eficácia da participação social” (p. 50).

Higgins traz Bowman (1998, como citado em Higgins, 2012), que sistematizou: “as capacidades incomparáveis da música para afetar a separação e integração, a torna um veículo ideal para a articulação, identificação, reforço e subversão de estruturas sociais” (p. 50). Cientes dessas “capacidades incomparáveis” da música e entendendo a prática musical como uma prática transformadora, os músicos dentro do punk e os profissionais ligados a *Community Music* “rebelaram-se contra o foco no consumismo perpetrado pela autodenominada ‘indústria musical’” (Higgins, 2012, p. 50). Defendendo a desconstrução das figuras do gênio e do *expert*, que teriam o controle sobre o conteúdo e a produção musical, punks, como *Community Musicians*, apoiavam e buscavam, energicamente, a criação e a participação da comunidade no fazer musical. Comunidades musicais – como cooperativas musicais e coletivos – foram organizadas durante os anos 70 e 80, como resposta

aos ataques violentos “da indústria musical capitalista e da perda de oportunidades criativas” (Higgins, 2012, p. 50), possibilitando, nesses espaços, um novo entendimento das práticas musicais.

É remontando ao movimento punk e aos seus fundamentos – que, como prática musical, alinham-se à *Community Music* – que ações músico-pedagógica como as realizadas pela rede de mulheres participantes dessa pesquisa, são pensadas, sistematizadas e executadas. Desde 2016, e até o estabelecimento da pandemia de COVID-19 no Brasil, em março de 2020, uma a duas vezes por ano essa rede se mobilizou para realizar ações músico-pedagógicas de curta duração, nas quais meninas e mulheres, com o apoio de um grande grupo de voluntárias, aprendiam um instrumento, formavam uma banda, compunham uma canção e se apresentavam, tudo ocorrendo num período muito curto de tempo, que poderia ir de quatro dias até uma semana. O objetivo das ações não é formar musicistas diretamente, mas propiciar um espaço seguro onde meninas e mulheres podem viver experiências musicais novas e intensas, expressando sua voz e descobrindo que poderiam fazer muito mais do que imaginavam, quando se permitiam renunciar às amarras e exigências técnicas que costumamos esperar de uma performance.

Tolokonnikova (2019) uma das integrantes do coletivo punk *Pussy Riots*, coloca que a questão da qualidade musical, para o punk, não está vinculada a valores estéticos como belo ou feio. A efetividade de uma produção musical, para ela, está no que ela comunica – e às vezes, apenas uma explosão sonora pode dar conta de comunicar o que meninas e mulheres vivenciam na nossa sociedade. É com isso em mente que a ativista convida:

Ainda que punks que se opõem ao governo não saibam tocar bem e que nossa música seja tecnicamente uma porcaria, compensamos isso com a pureza desenfreada do nosso ímpeto. Qualquer ser vivo percebe isso e, portanto, confia num gesto punk. É por isso que as pessoas são inspiradas e motivadas pelo punk. *Então, se você estiver pensando em começar uma banda ou um coletivo artístico punk, nunca deixe de fazer isso apenas por não dominar uma técnica com perfeição.* O ímpeto, a energia e o entusiasmo são inestimáveis. (Tolokonnikova, 2019, p. 94)

As ações músico-pedagógicas promovidas por essa rede de mulheres em Porto Alegre podem ser compreendidas como uma resposta ao convite de Tolokonnikova (2019). Mais do que falar para meninas e mulheres que “punk rock não é só pro seu namorado¹⁸”, essas mulheres propiciam espaço e incentivo para que outras meninas e mulheres possam encorajar-se a viver essa experiência e construir novas subjetividades, mais seguras e confiantes de si. Há também a experiência intersubjetiva: a cada ação, mulheres especialmente atravessadas por essas vivências, integram-se a essa rede, demonstrando a potência do trabalho colaborativo entre mulheres.

¹⁸Título de uma música da banda Bulimia, referência no cenário punk feminista brasileiro.

Fundamentação teórico-metodológica

Considerando o interesse da pesquisa de compreender o campo a partir da perspectiva de quem o integra e considerando que eu mesma faço parte deste campo, optei por uma abordagem qualitativa e reflexiva (Melucci, 2005), apoiada nas teorias do cotidiano (Souza, 2008) e epistemologias feministas (Haraway, 1995; Harding, 1992). Esse alinhamento possibilita uma atuação em campo que reconhece a subjetividade dos sujeitos, numa realidade complexa, onde cada um de nós, participantes e pesquisadora, trazem perspectivas de diferentes pontos de vista.

Os dados para análise estão sendo produzidos por meio de entrevistas em profundidade e registros em diários de campo. Os registros nos diários de campo possibilitam integrar minhas experiências e percepções aos dados. As entrevistas possibilitam conhecer este campo do ponto de vista das participantes, e estão sendo realizadas fundamentadas no trabalho de Oakley (1981, 2016) sobre entrevistas com mulheres.

Considerações finais

A leitura teórica da *Community Music*, proposta por Higgins (2012), traz reflexões apoiadas numa longa história de práticas músico-pedagógicas engajadas em intervir na sociedade. Embora as ações do campo que pesquiso não sejam identificadas como tal, a perspectiva da *Community Music* possibilita uma leitura analítica para compreender este movimento, que levou à formação de uma rede mobilizada em torno de uma causa em comum: o enfrentamento de estereótipos de gênero na sua cena musical, e na sociedade de forma geral. Suas ações, intensas, curtas e diretas, são adequadas a uma contemporaneidade, cuja burocratização teórica e técnica muitas vezes serve simplesmente para limitar o acesso ao conhecimento e às práticas musicais. Espera-se que o estudo desse campo possa trazer uma compreensão sobre como se dão estas ações músico-pedagógicas e que tal entendimento contribua com um olhar mais crítico para a educação musical e suas possibilidades de intervenção nas inequidades de gênero apontadas nas práticas musicais.

Referências

- Banffy-Hall, A., & Hill, B. (2017). *Community music: Eine Einführung*. Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/community-music-einfuehrung>
- Haraway, D. (1995). Saberes localizados: A questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, 5, 7–41. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>
- Harding, S. (1992). Rethinking standpoint epistemology: What is “strong objectivity”? *The Centennial Review*, 36(3), 437–470. <http://www.jstor.org/stable/23739232>

- Higgins, L. (2012) *Community music: In theory and in practice*. Oxford University Press.
- Melucci, A. (2005). Busca de qualidade, ação social e cultura. In. A. Melucci (Org.), *Por uma sociologia reflexiva: Pesquisa qualitativa e cultura* (pp. 25–42). Vozes (Trabalho original publicado em 1998).
- Oakley, A (1981). Interviewing women: A contradiction in terms. In H. Roberts, (Ed.), *Doing feminist research* (pp. 30–61). Routledge & Kegan Paul.
- Oakley, A. (2016). Interviewing women again: Power, time and the gift. *Sociology*, 50(1), 195–213. <https://doi.org/10.1177/0038038515580253>
- Souza, J. (2008). Aprender e ensinar música no cotidiano: Pesquisas e reflexões. In J. Souza (Org.), *Aprender e ensinar música no cotidiano* (pp. 7–12). Sulina
- Tolokonnikova, N. (2019). *Um guia Pussy Riot para o ativismo*. (J. Pinheiro Dias & Breno Longui Trad.). Ubu Editora (Trabalho original publicado em 2018).

Ser professor de gaita-ponto no projeto Fábrica de Gaiteiros: Um estudo de caso

Antonio Cezar Ferreira

Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Resumo

Esta comunicação apresenta uma pesquisa de mestrado que trata de compreender os modos como professores de gaita-ponto que atuam no projeto *Fábrica de Gaiteiros*, se formaram, identificando especificidades presentes na sua formação músico-pedagógica. O estudo de caso foi adotado como metodologia (Fonseca, 2002; Gomes, 2008; Passeron & Revel, 2005; Yin, 1994). Esta pesquisa alinha-se com a sociologia da educação musical e tem como referenciais teóricos autores que discutem a importância da trajetória pessoal e profissional na formação dos professores (Isaia, 2008, 2009; Nóvoa, 1995, 2007, 2012, 2017). Os resultados revelaram que o projeto *Fábrica de Gaiteiros* funciona em termos contextuais como um guarda-chuva sob o qual os professores que participam da presente pesquisa desenvolvem na interação uma pedagogia própria voltada para o instrumento. O trabalho contribui para uma visão mais ampla acerca da formação e atuação do professor de gaita-ponto e para repensar a carreira do professor no contexto da formação acadêmica em música.

Palavras-chave: formação de professores, professores de acordeom, profissão professor

Abstract

This communication presents a master's research that tries to understand the ways in which diatonic accordion teachers who work in the Fábrica de Gaiteiros project were formed, identifying specificities present in their music-pedagogical training. The case study was adopted as a methodology (Fonseca, 2002; Gomes, 2008; Passeron & Revel, 2005; Yin, 1994). This research is in line with the sociology of music education and has as theoretical references authors who discuss the importance of personal and professional trajectory in teacher education (Isaia, 2008, 2009; Nóvoa, 1995, 2007, 2012, 2017). The results revealed that the Fábrica de Gaiteiros project works in contextual terms as an umbrella under which the teachers who participate in the present research develop their own pedagogy focused on the instrument in the interaction. The work contributes to a broader vision about the formation and performance of the diatonic accordion teacher and to rethink the teacher's career in the context of academic training in music.

Keywords: teacher training, accordion teachers, teacher profession

Introdução

O meu interesse pelo tema desta pesquisa – o ensino e a aprendizagem de gaita-ponto – surgiu a partir da minha própria atuação profissional. Eu já atuo como professor particular de gaita-ponto desde 1987; produzo e distribuo material didático para esse instrumento e mantenho, desde 2012, um canal no site youtube com vídeos didáticos para gaita-ponto.

Esse projeto tem como foco central o ensino da gaita-ponto que pertence à família do acordeom. Nessa família temos o acordeom de teclas que é chamado no estado do Rio Grande do Sul de acordeom a piano ou gaita a piano, e o acordeom diatônico que é chamado na região Sul de gaita-ponto. Na região Nordeste, a gaita-ponto é mais conhecida como sanfona de oito baixos.

Em 2019, havia muitos professores de gaita-ponto no sul do Brasil, inclusive associados ao projeto do músico Renato Borghetti intitulado *Fábrica de Gaiteiros*, locus de interesse desta pesquisa. Para dar uma ideia do locus onde foi realizada a pesquisa, trago algumas informações sobre o projeto Fábrica de Gaiteiros.

Sobre o projeto Fábrica de Gaiteiros

Na época da realização da pesquisa, o projeto Fábrica de Gaiteiros contava com 11 unidades, 9 no estado do Rio Grande do Sul e 2 no estado de Santa Catarina, no sul do Brasil. No Rio Grande do Sul, as unidades estão localizadas nos municípios de Porto Alegre (2 unidades), Guaíba, Barra do Ribeiro, Butiá, Tapes, São Gabriel, Bagé, Lagoa Vermelha. Em Santa Catarina, as unidades estão localizadas em Lages e Blumenau.

O projeto foi fundado em 2009. No momento da realização da pesquisa, o projeto atendia a aproximadamente 500 crianças e jovens, entre 7 e 15 anos, e contava com 11 professores – cada unidade tinha um professor que era também o administrador da unidade. As aulas são gratuitas. O projeto conta com dois patrocinadores através da Lei Rouanet: Celulose Riograndense e Thyssen Krupp.

A Fábrica se preocupa também com a confecção própria de instrumentos. Esses instrumentos são produzidos na sede do projeto, em Barra do Ribeiro/RS, e são emprestados aos alunos para o estudo, a exemplo do que ocorre em bibliotecas com livros.

Questões de pesquisa/objetivos

Após ter contato com o projeto Fábrica de Gaiteiros, surgiram alguns questionamentos:

- Como são escolhidos os professores que atuam nesse projeto?
- Como se formaram esses professores?
- Quando começaram a dar aulas de gaita-ponto?
- E de onde vem o conhecimento necessário para ministrar essas aulas?

Objetivo geral

A partir desses questionamentos, formulei o objetivo geral da pesquisa de mestrado: Compreender os modos de ser professor de gaita-ponto no projeto Fábrica de Gaiteiros.

Objetivos específicos

- Compreender como professores de gaita-ponto que atuam no projeto Fábrica de Gaiteiros se formaram;
- Identificar especificidades presentes na sua formação músico-pedagógica;
- Analisar as particularidades de suas experiências como professores de gaita-ponto no projeto Fábrica de Gaiteiros;
- Identificar sua percepção em relação à sua atuação profissional nesse projeto.

Metodologia

A metodologia escolhida para a pesquisa foi o estudo de caso com auxílio de entrevistas semiestruturadas.

O grupo de colaboradores desta pesquisa é formado pelo administrador do projeto, e por cinco professores que atuam no projeto.

Os professores são: Eduardo Vargas, Fofa Nobre, Renato Müller, Adriana de Los Santos e Augusto Maradona.

Referencial teórico

Respaldo pela sociologia da educação musical e pelas teorias do cotidiano, adotei como referencial teórico ideias do educador português Antonio Nóvoa sobre a formação de professores:

Nóvoa traz uma contribuição importante para a minha pesquisa no sentido da discussão da constituição do professor a partir da sua trajetória pessoal e profissional como referência para se pensar a formação de professores.

“Como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?” (Nóvoa, 2017, p. 1113).

Para Nóvoa (1995),

A formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos e técnicas, mas sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre práticas e de reconstrução permanente da identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (p. 25)

Apresento agora os resultados obtidos nos cinco últimos capítulos.

Resultados - Discussão

O legado musical em família apareceu com grande força nos depoimentos dos professores entrevistados. Eles tiveram seu primeiro contato com um instrumento musical através de um familiar. Entre esses familiares havia músicos amadores e, também, profissionais.

Augusto Maradona: Eu venho de uma família de músicos. Eram tocadores de bandoneom, bandoneom crioulo, não o uruguaio, argentino, bandoneom daqui mesmo. O meu bisavô, muito famoso aqui na região, como homeopata e animador de baile: Nonô Freitas. Ele tinha um salão de baile (Caderno de Entrevista, pp. 2-3).

A aprendizagem através da observação de outros músicos aparece com grande força nos depoimentos ouvidos. Por meio das vivências junto a colegas, os professores elaboram seus conhecimentos sobre a escolha do repertório, a técnica aplicada à gaita-ponto, entre outros aspectos da aprendizagem desse instrumento.

A atividade docente é iniciada pela maioria dos professores entrevistados de forma não planejada, motivada por necessidades financeiras. Entre os primeiros alunos, estão pessoas próximas, como amigos, colegas e conhecidos em geral. Mais tarde, esses professores descobriram o gosto por

ensinar e a demanda por aulas passou a representar uma possibilidade concreta de aquisição renda, na área da música.

Renato Müller: Na realidade, eu não sabia que eu ia acabar gostando de dar aula. A minha [atuação como professor de gaita-ponto] surgiu, como eu falei antes, extremamente da necessidade. Necessidade, financeira. Financeira mesmo. E ali eu descobri que eu gostava (Caderno de Entrevista, p. 37).

Por estar situado em diferentes regiões, ter diferentes apoios, as unidades do projeto Fábrica de Gaiteiros têm condições institucionais diferenciadas de trabalho. Embora o projeto tenha uma administração central, não possui um prédio onde estão abrigados todos os alunos e professores. Dessa forma, são múltiplas as funções desenvolvidas pelos professores de gaita-ponto.

Na visão de Fofa Nobre, ela desempenha várias funções: Secretária, faxineira, professora, psicóloga, pedagoga, e tudo mais. Mãe. Tudo aqui (Caderno de Entrevista, p. 13). Augusto Maradona relata que desempenha as seguintes funções: Professor de gaita, babá, faxineira, secretário, coordenador, psicólogo, amigo, criança. Tudo, tudo. (Caderno de Entrevista, p. 21).

Os professores investigados são músicos que começaram a se dedicar ao ensino mais fortemente a partir do projeto Fábrica de Gaiteiros. Eles foram convidados a participar do projeto pelo seu criador, Renato Borghetti, por serem músicos, não professores.

A figura de Renato Borghetti como mentor do projeto aparece como elemento positivo nas narrativas dos professores. Por ser um músico conhecido, Renato Borghetti contribui para a motivação e para o comprometimento das crianças e jovens com as aulas de música.

A pesquisa mostra ainda que a consolidação da atividade docente através do projeto permite ao professor um aprimoramento e um planejamento da sua carreira. Entre os planos para o futuro mencionados pelos professores está investir na área da docência em música e na formação continuada de professor. Renato Müller, não pretende interromper a atividade de professor de gaita-ponto. Perguntado se consegue se imaginar mais dez anos atuando no projeto Fábrica de Gaiteiros e talvez a vida toda dando aula, ele responde enfaticamente que sim.

Conclusão

Pelos depoimentos dos professores, observa-se que:

Não existe uma única forma de se tornar professor, de construir-se professor, de aprender a docência. Cada professor de gaita-ponto desenvolveu sua própria metodologia pautada na experiência. O instrumento gaita-ponto e o projeto modificam as formas de ser professor de música. O projeto Fábrica de Gaiteiros funciona em termos contextuais como um guarda-chuva sob o qual os

professores que participaram desta pesquisa desenvolvem na interação uma pedagogia própria voltada para o instrumento.

Os relatos coletados e a análise realizada nesta pesquisa contribuem para a legitimidade e dignidade do professor de gaita-ponto. Os professores de gaita-ponto entrevistados desempenham importante papel na área de ensino de música nas comunidades em que estão inseridos. Sua contribuição na educação musical e na formação de crianças e jovens não é menos importante do que a dos professores que tem uma formação institucionalizada.

Observa-se, no relato dos colaboradores que o ensino da gaita-ponto ocorre por processos de autoaprendizagem e fora das instituições escolares. Desvendar especificidades do ser professor no projeto Fábrica de Gaiteiros pode contribuir para compreender as estratégias que se utilizam para a manutenção do ensino e aprendizagem de um instrumento como a gaita-ponto.

Assim, revelar as histórias de formação dos professores de gaita-ponto pode lançar um novo olhar para a pedagogia do acordeom e seu potencial nos diversos espaços de atuação da educação musical. A pesquisa pode contribuir para a compreensão dos caminhos do ser professor na área de música e para repensar a carreira do professor no contexto da formação acadêmica em música.

Referências

- Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. UEC.
- Gomes, A. A. (2008). Estudo de caso: Planejamento e métodos. *Nuances: estudos sobre Educação*, 15(16), 215–221.
- Isaia, S. M. A. (2008). Aprendizagem docente: Sua compreensão a partir das narrativas de professores. Em C. Traversini, E. Eggert, & I. Bonin (Eds.), *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: Práticas e didáticas* (pp. 618–635). EduPUCRS.
- Isaia, S. M. A. (2009). Na tessitura da trajetória pessoal e profissional: a constituição do professor do ensino superior. Em S. M. A. Isaia, D. P. V. Bolzan & A. M. R. Maciel (Eds.), *Pedagogia Universitária: Tecendo redes sobre a educação superior* (pp. 95–106). Ed. da UFSM.
- Nóvoa, A. (1995). Os professores e as histórias da sua vida. Em A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (pp. 11-30). Ed. Porto.
- Nóvoa, A. (2007). Os lugares da teoria e os lugares da prática da profissionalidade docente. *Revista Educação em Questão*, 30(16), 197–205.
- Nóvoa, A. (2012). Devolver a formação de professores aos professores. *Cadernos de Pesquisa em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo*, 18(35), 11–22.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, 47(166), 1106–1133.

Passeron, J., & Revel, J. (2005). Penser par cas: Raisonner à partir de singularités. En J. Passeron & J. Revel (Eds.), *Penser par cas* (pp. 9–44). Enquête.

Yin, R. K. (1994). *Pesquisa estudo de caso: Desenho e métodos*. Bookman.

Educação musical e extensão universitária: Uma pesquisa-ação sobre a educação musical em Vigia-Pa

Luis Darlan Gomes Faria Filho¹, Thalison Mykhael de Sousa Santos¹, Carlos Augusto Pinheiro Souto²

¹ Graduação em Licenciatura Plena em Música - DART, Universidade do Estado do Pará, Brasil

² Professor do Curso de Licenciatura Plena em Música - DART, Universidade do Estado do Pará, Brasil

Resumo

Este estudo consiste em um recorte de pesquisa em andamento que surge a partir da execução de um projeto de extensão do programa de monitoria acadêmica intitulado “Música na Comunidade do Tujal”. Nesta pesquisa, objetiva-se investigar de que forma um projeto de extensão de monitoria pode contribuir não só para a formação acadêmica do educador musical, mas também, construir ações efetivas de educação musical, estreitando os vínculos entre Universidade e Comunidade. A metodologia utilizada fundamenta-se numa abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa-ação de caráter crítico colaborativa, sendo executada por meio de observação participante e, posteriormente analisada dentro da perspectiva da análise de conteúdo. Para fundamentar esta pesquisa, no que diz respeito ao contexto histórico musical e cultural da cidade de Vigia, utilizamos as pesquisas de Paulo Cordeiro (2016) e Vicente Salles (1985) que falam sobre as bandas de música na cidade de Vigia. Dialogamos, também, com Carlos Kater (2004) sobre a educação musical e projetos sociais na periferia e com Jusamara Souza (2004), sobre educação musical e práticas sociais. Além disso, utilizamos das reflexões de Nunes (2007) como embasamento sobre os conceitos e práticas da extensão universitária e monitoria. Como resultados preliminares observou-se que as ações da realização do projeto despertaram novas perspectivas em relação à música, nos participantes envolvidos no projeto, oportunizando, também, novos vínculos entre universidade e a comunidade do Tujal.

Palavras-chave: educação musical, extensão universitária, monitoria acadêmica, projetos sociais

Abstract

This essay is a section of research in progress that arises from the execution of an extension project for the academic monitoring program entitled “Music in the Community of Tujal”. This research aims to investigate how a monitoring extension project can contribute beyond the academic training of music educators, through effective actions for music education, by strengthening the links between the university and the community. The methodology used is based on a qualitative approach, through action-research of a collaborative critical type, carried out through participant observation, and later analyzed within the perspective of content analysis. To support this research concerning the historical, musical, and cultural context of the city of Vigia, we used the study by Paulo Cordeiro (2016) and Vicente Salles (1985), who talk about music bands in the city of Vigia. We also carry on a dialogue with Carlos Kater (2004) about music education and social projects in the periphery and Jusamara Souza (2004) about music education and social practices. In addition, we use the reflections of Nunes (2007) as a basis for the concepts and practices of university extension and monitoring. As preliminary results, it is observed that the actions of carrying out the project aroused new perspectives, about music, in the participants involved in the project, also providing opportunities for new links between the University and the Tujal community.

Keywords: music education, university extension, academic monitoring, social projects

Introdução

Este estudo surge a partir das experiências obtidas durante o projeto “Música na Comunidade do Tujal”, tratando-se de uma extensão da monitoria do curso de Licenciatura Plena em Música no *campus* XVII da UEPA, em Vigia. A monitoria, na interiorização¹⁹ da UEPA, chega aos *campi* com a intenção de oportunizar diferentes experiências acadêmicas para uma formação com excelência do graduando.

Nesta pesquisa objetiva-se, portanto, investigar de que forma um projeto de extensão de monitoria pode contribuir não só para a formação acadêmica do educador musical, mas também, construir ações efetivas de educação musical, estreitando os vínculos entre universidade e comunidade. Desse modo, refletir também sobre o incentivo à prática da extensão no programa de monitoria da UEPA, em Vigia, propondo, ainda, atividades permanentes de educação musical, a partir das ações de extensão da UEPA.

Para fundamentar esta pesquisa, no que diz respeito ao contexto histórico musical e cultural da cidade de Vigia, utilizamos as pesquisas de Paulo Cordeiro (2016) e Vicente Salles (1985) que

¹⁹ O programa de interiorização da UEPA é responsável por ofertar cursos de graduação em cidades do interior do estado do Pará.

falam sobre as Bandas de música na cidade de Vigia. Dialogamos também com Carlos Kater (2004) sobre a educação musical e projetos sociais na periferia e com Jusamara Souza (2004), sobre educação musical e práticas sociais. Além disso, utilizamos das reflexões de Nunes (2007) como embasamento sobre os conceitos e práticas da extensão universitária e monitoria.

Fundamentação teórica

Podemos encontrar, em pesquisas, feitas até então, sobre educação musical no Brasil, uma concordância entre autores que conceituam essa educação como um aglomerado de informações de apanhados históricos, que misturam raças, costumes, descendências de estilos e ritmos musicais que se entrelaçam entre os períodos.

Souza (2014) explica que existe uma multiplicidade de espaços formadores na área da educação musical que pode ser encontrada em vários contextos e cenários, como em, “[...] espetáculos, nas ruas, nas escolas, nas orquestras, em projetos sociais, em grupos vocais e instrumentais, e muitos outros” (p. 112). Os quais classificamos como espaços formais e informais, o que acaba ampliando cada vez mais as possibilidades do reconhecimento de uma educação musical.

Em projetos sociais, segundo Kater (2004), o benefício da educação musical está além da formação técnica e performática, mas ainda em aproveitar do potencial de formação humana, no que diz respeito da possibilidade de trabalhar os diferentes tipos de relações interpessoais do cidadão, de forma prazerosa, por meio da educação musical.

Contexto da Pesquisa

Pode-se compreender a monitoria acadêmica como um espaço de oportunidades para o estímulo a prática contínua de ensino, pesquisa e extensão durante a graduação. Experiências que contribuirão diretamente para a capacitação do profissional que sairá desta academia, uma vez que já manteve contato com as possíveis adversidades encontradas em sala de aula, por meio do ensino. Como Nunes (2005) discorre, “[o] papel formativo da monitoria acadêmica, em síntese, precisa ser expandido, abrangendo uma inserção do monitor em atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão acadêmica. Somente assim, ele poderá adquirir uma verdadeira iniciação à docência universitária [...]” (p. 56).

No curso de Licenciatura Plena em Música do *campus* XVII da UEPA, a monitoria fica voltada apenas à prática da Pesquisa e Extensão, uma vez que o curso dispõe de apenas uma turma, a cada quatro anos, impossibilitando o monitor de exercer o Ensino em uma turma posterior à sua. A final, segundo a Resolução 2808/15 – Consun/UEPA (2015), o discente jamais pode monitorar sua própria turma de graduação.

Culturalmente, a cidade Vigia é reconhecida com excelência em sua região no estado do Pará. Muito disso, se deve à sua forte tradição musical cultivada por meio da cultura das bandas de música. As tradicionais bandas de música da cidade exercem papel fundamental para que o fator do reconhecimento cultural da cidade continue a ser uma realidade vivenciada pelos moradores. Além disso, “[a] música vigiense é um dos mais eficientes instrumentos de preservação da nossa memória coletiva e ‘palco iluminado’ é elemento que nos fornece múltiplas interpretações dos aspectos formadores da nossa identidade histórico-cultural” (Cordeiro, 2016, p. 20).

No entanto, a atuação das instituições musicais presentes na cidade, mesmo com o grande alcance que têm, não acompanham a expansão da cidade, pois há bairros distantes do alcance desta tradicional musicalidade.

O bairro do Tujal fica a cerca de 750 metros do *campus* XVII da UEPA, sendo que a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Noelândia (única escola do bairro), fica cerca de 2,2 quilômetros da Universidade. Ou seja, geograficamente, a comunidade do Tujal fica mais próxima ao *campus* XVII da UEPA. Desse modo, a aplicação deste projeto social buscou contribuir neste cenário, levando a educação musical às crianças e adolescentes matriculados na EMEIF Noelândia, que tinham interesse em participar das aulas de música.

A intenção de levar o ensino da Música às regiões como o bairro do Tujal, diferentemente do ensino estritamente técnico e performático, não está em formar apenas instrumentistas e intérpretes, mas também utilizar dos benefícios que a prática musical já traz como consequência, desenvolvendo no aluno, principalmente, a capacidade de melhor socialização e a inserção individual dentro de um grupo, preparando-o para uma convivência em sociedade.

Metodologia da pesquisa

A metodologia de uma pesquisa científica consiste na “organização dos caminhos a serem percorridos” (Fonseca *apud* Gerhard & Souza, 2009, p. 12), podendo ser observada, também, para Thiollent (2011), como um apanhado de técnicas possíveis, nas quais o pesquisador deve se atentar, para a escolha das quais se relacionem com sua pesquisa.

Seguindo esses caminhos, chegamos à problemática dessa pesquisa, que pode se apresentar na seguinte questão: sendo a cidade de Vigia, um centro de formação musical, por que as crianças da comunidade do Tujal não têm acesso ao aprendizado da música? Esta problemática pode ser desdobrada nas seguintes questões:

- a. Existe algum projeto das Bandas de Música que contemple as comunidades periféricas rurais da cidade de Vigia?
- b. Há a ação de algum projeto social permanente na comunidade do Tujal?

- c. Quais as dificuldades das crianças da comunidade do Tujal para terem acesso ao ensino da música nas Bandas de Música do Centro urbano de Vigia?
- d. De que forma o curso de música da UEPA, em Vigia, tem atuado para oportunizar o ensino da música para as crianças da comunidade do Tujal?
- e. Qual a recepção da comunidade em relação a um projeto de música?

A partir disso, esta pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, uma vez em que se objetiva “compreender a complexibilidade dos fenômenos a serem estudados” (Penna, 2017, p. 102). Desse modo, busca-se ir além de comprovar situações, mas sim entender os elementos que se fazem presente durante o estudo.

Nessa abordagem, utilizamos o método da pesquisa-ação numa perspectiva crítico colaborativa com os sujeitos envolvidos no projeto de extensão, o qual sua execução proporciona ações efetivas de colaboração no contexto sociocultural da comunidade que, como ressaltam Melo et al. (2016):

[...] a pesquisa-ação é orientada à resolução de problemas e motivada pelo desejo de mudança. O pesquisador deve considerar o potencial dos participantes da investigação para desenvolver algumas habilidades específicas para a efetivação da pesquisa, sendo necessária a vontade de aprender e o compromisso com as mudanças dos sujeitos investigados. Algumas das consequências esperadas na pesquisa-ação com a participação social, além da solução dos problemas, são as aquisições de novos conhecimentos e estratégias de intervenção na realidade. [...] (p. 155)

Neste estudo, a coleta de dados ocorreu em duas fases distintas: antes da pandemia, com a técnica de observação participante, e durante a pandemia, a partir dos questionários produzidos de forma virtual e, ainda, dos relatórios produzidos no ensino presencial do projeto.

A observação participante se faz presente como técnica de pesquisa na primeira fase desse estudo, uma vez que, como pesquisadores, participamos diretamente das ações do projeto de extensão da monitoria. Buscou-se investigar exatamente sobre o processo prático da observação participante dos períodos de funcionamento do projeto, de 2017 a 2019, destacando, ainda, seu formato a cada período junto às suas inovações.

Na análise dos dados, optamos pela análise de conteúdo que, de acordo com Moraes (1999), pode ajudar o pesquisador a encontrar respostas que estão pra além da própria escrita, ressaltando que ela “[é] uma ferramenta, um guia prático para a ação, sempre renovada em função dos problemas cada vez mais diversificados que se propõe a investigar” (p. 2).

Foram analisados os artigos e relatórios semestrais produzidos pelos monitores do projeto de extensão durante as vigências de seus contratos, do período de 2017 a 2019, e, levada em consideração a pandemia da Covid-19, que impossibilitou a coleta de dados de forma presencial, optou-se pela elaboração de questionários *online*, por meio da plataforma *Google Forms*. Foram, então, construídos

três modelos de questionários a serem destinados aos participantes do projeto: 1 Alunos; 2 – Pais; 3 – Outros colaboradores²⁰. Foram enviados dez formulários para alunos, cinco para pais e dez para outros colaboradores do projeto, totalizando vinte e cinco formulários.

Buscamos relacionar as experiências descritas nos relatórios aos dados obtidos com os questionários, seguindo as cinco etapas classificadas da análise de conteúdo apresentada por Moraes (1999): “1 - Preparação das informações; 2 - Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; 3 - Categorização ou classificação das unidades em categorias; 4 - Descrição; 5 – Interpretação” (p. 4).

Nas etapas de preparação e unitarização da análise de conteúdo, buscamos organizar nossos materiais de análise em cadernos, a fim de facilitar as etapas posteriores. Ao analisarmos esses cadernos e, a partir da observação das respostas nos questionários dos participantes do projeto que foram entrevistados, levando em consideração as semelhanças de pensamentos, fomos direcionados a formular três categorias de análise a serem trabalhadas: 1. O impacto social da música em uma comunidade; 2. Relação entre universidade e comunidade; 3. Perspectivas sobre o projeto na comunidade do Tujal. As nomenclaturas das categorias foram obtidas a partir de respostas extraídas dos questionários, nas quais contemplaram, exatamente, a relação entre os objetivos iniciais da pesquisa e as temáticas recorrentes nas respostas dos entrevistados. Desse modo, o foco da análise de conteúdo desta pesquisa se dá a partir destas categorias supracitadas.

Resultados Preliminares

Analisando um quantitativo inicial de quinze questionários e, relacionando-os com a análise dos relatórios do projeto, foi possível, preliminarmente, interpretar os dados desta pesquisa, considerando exatamente os seus resultados iniciais.

Dessa forma, compreendeu-se que a relação estabelecida entre universidade e comunidade pôde ser observada na prática nessas ações, sendo possível ressaltar que há uma visão de distanciamento da universidade em relação à comunidade, no que diz respeito às perspectivas de contato. Com a execução do projeto, essa relação começou, então, a estabelecer diferentes tipos de vínculos, numa perspectiva de colaboração mútua.

Foi notório o impacto da música na comunidade do Tujal. Esta afirmação parte do pressuposto no qual se observou, exatamente, um sentimento de construção de uma nova perspectiva nos

²⁰ Consideramos como ‘Outros colaboradores’ as pessoas envolvidas diretamente ou indiretamente com o funcionamento do projeto. gestores, professores e funcionários da escola atendida durante funcionamento do projeto; assessoria pedagógica do *campus* XVII da UEPA, que se fez presente durante a execução do projeto; outros monitores que fizeram parte do projeto.

envolvidos no projeto, em relação à educação musical, sejam alunos, responsáveis ou colaboradores. Comumente, relatavam a gratidão pela oportunidade de ter este contato musical.

Ainda nesta visão, é possível constatar a vontade de prosseguimento de ações musicais nos envolvidos no projeto, sendo essa, justamente, uma das lutas a partir desta pesquisa. Pretende-se, por meio dessa ação de extensão, surgida a partir de uma monitoria acadêmica, estabelecer vínculos permanentes de educação musical nesta relação de universidade e comunidade.

Desse modo, é possível, mais uma vez, notar a importância do incentivo à prática da extensão em programas de monitoria acadêmica, tendo em vista que o contato com essas atividades pode proporcionar ao graduando, além de uma formação com excelência, possibilidades de ações efetivas de envolvimento como docente e pesquisador.

Referências

- Consun-UEPA. (2015). *Resolução 2808/15, Fixa Normas Complementares para Execução do Programa de Monitoria no Âmbito de Universidade do Estado do Pará*.
- Cordeiro, P. (2016). *Centenário da Banda Musical União Vigiense*. Edição do Autor.
- Gerhardt, T. E., & Souza, A. C. de (2009). Aspectos teóricos e conceituais. Em T. E. Gerhardt; D. T. Silveira (Org.), *Métodos de Pesquisa* (pp. 11–31). Editora da UFRGS.
- Kater, C. (2004). O que podemos esperar da educação musical em projetos sociais. *Revista da Abem*, 12(10), 43–51.
- Melo, A. S. de, Maia filho, O. N., & Chaves, H. V. (2016). Lewin e a pesquisa-ação: Gênese, aplicação e finalidade. *Fractal: Revista de Psicologia*, 28(1), 153–159.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7–32.
- Salles, V. (1985). *Sociedades de Euterpe: As bandas de música no Grão-Pará*. Gene Gráfica editora.
- Nunes, J. B. C. (2007). Monitoria acadêmica: Espaço de formação. Em M. M. dos Santos, & N. de M. Lins (Org.), *A monitoria como espaço de iniciação à docência: Possibilidades e trajetórias* (pp. 45–57). Editora da UFRN.
- Penna, M. (2017). *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música*. Sulina.
- Souza, J. (2004). Educação musical e práticas sociais. *Revista da Abem*, 10(1), 7–11.
- Souza, J. (2014). Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil. *Revista da Abem*, 22(33), 109–120.
- Thiollent, M. (2011). *Metodologia da pesquisa-ação*. Cortez.

Educação musical, relações étnico-raciais e racismo: O que os livros didáticos de artes nos apresentam?

Eloisa Costa Gonzaga, Viviane Beineke

Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Resumo

O presente texto apresenta o resultado da pesquisa realizada com o objetivo de compreender como a música e a cultura afro-brasileira estão presentes em livros didáticos de artes para os anos finais do ensino fundamental da escola básica. O estado de conhecimento na área de educação musical nos mostrou que discussões sobre as relações étnico-raciais inicialmente são abordadas a partir de debates sobre a diversidade e o multiculturalismo, perspectivas que vêm sendo ampliadas através de estudos que questionam os modos de ensinar e aprender música pautados em culturas hegemônicas. A pesquisa fundamenta-se nos estudos das relações étnico-raciais no campo da educação, na perspectiva das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e nas diretrizes que orientam a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A abordagem metodológica adotada foi a pesquisa documental, sendo analisados três livros didáticos de Artes do PNLD, para o 8º ano, pertencentes às coleções Mosaico Arte; Por toda Parte e Teláris Arte. A análise concentrou-se em três aspectos: (1) a presença de pessoas negras na música; (2) vozes negras e saberes musicais; (3) musicalidade negra e conteúdos musicais. Os resultados indicam que os livros didáticos analisados apresentam avanços para a área de educação musical, em relação à inclusão de conteúdos relativos à História e Cultura Afro-brasileira. Destacam-se questionamentos necessários para repensar a música e a educação musical enquanto campo de conhecimento e formação, visando superar as desigualdades provocadas pelo racismo. A pesquisa contribui com reflexões sobre referências e abordagens críticas visando uma educação musical antirracista.

Palavras-chave: música na educação, racismo nos livros didáticos, Programa Nacional do Livro Didático (Brasil)

Abstract

This text reports the result of a study whose aim was to shed light on how Afro-Brazilian music and culture are represented in Arts textbooks used in the final years of elementary school. The state of knowledge in the field of music education showed that discussions about ethnic-racial relations are initially approached through debates about diversity and multiculturalism, perspectives that have been expanded through studies that question the ways of teaching and learning music based on hegemonic cultures. This study is based on previous research on ethnic-racial relations in the field of Education,

from the perspective of Laws 10.639/03 and 11.645/08 and the guidelines for Education in Ethnic-Racial Relations (ERER) in the Brazilian National Textbook Program (PNLD). The methodological approach of choice was documentary research. An analysis was made of three Arts textbooks from the PNLD for the 8th grade, belonging to the Mosaico Arte collections; Por Toda Parte and Teláris Arte. The analysis was focused on three aspects: (1) the presence of black people in music; (2) black voices and musical knowledge; (3) black musicality and music content. The results indicate that the textbooks analyzed show advances in music education as regards the inclusion of content about Afro-Brazilian history and culture. Some crucial points need to be considered so that we can rethink music and music education as a field of knowledge and education and overcome the inequalities caused by racism. The research contributes with reflections on references and critical approaches aiming at anti-racist music education.

Keywords: education in ethnic-racial relations, racism in textbooks, Brazilian National Textbook Program.

Introdução

O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) consiste em política pública que compreende um conjunto de ações do Ministério da Educação do Brasil voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais, de apoio à prática educativa. Destinado aos estudantes e professores das escolas públicas de educação básica, o livro didático está no cotidiano da escola. Segundo Ana Célia da Silva (2005), os livros didáticos são um dos principais materiais pedagógicos utilizados pelos professores e constituem, em muitas famílias, a única fonte de leitura para alunos das classes populares.

A legislação e as diretrizes sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) determinam também a inclusão de conteúdos relacionados à história e às culturas africanas e afro-brasileiras na escola básica brasileira, ação que se estende aos materiais didáticos. Como política vigente até o presente momento, o PNLD contempla a seleção de coleções destinadas ao ensino nos diferentes campos de conhecimento, incluindo as artes nas seguintes linguagens: artes visuais, dança, música e teatro. Diante disso, consideramos importante pensar que, se o livro didático está presente no ensino de música na educação básica, é relevante analisar e compreender como a ERER está presente em livros didáticos de Artes para os anos finais do ensino fundamental da escola básica.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de compreender como a música e a cultura afro-brasileira estão presentes em livros didáticos de Artes para os anos finais do ensino fundamental da escola básica.

A educação das relações étnico-raciais e os livros didáticos

A promulgação da Lei nº 10.639, em 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003²¹) coloca a EREER como agenda relevante para as escolas básicas brasileiras. Tal política demandou a elaboração e a publicação de importantes documentos que formulam diretrizes e orientam estudos, com o objetivo de indicar como conteúdos de história e cultura Afro-brasileira e Africana podem ser abordados nos espaços de ensino e nas etapas da educação brasileira (Munanga, 2005). Como argumenta Petronilha Silva (2007), referindo-se à inclusão desses conteúdos:

Abordá-los pedagogicamente ou como objeto de estudos, com competência e sensatez, requer de nós, professores(as) e pesquisadores(as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia-a-dia de homens e mulheres brasileiros; admitir, tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos numa democracia racial. (p. 493)

Entre esses documentos, destacam-se as Diretrizes Curriculares para a EREER e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras (Brasil, 2004), que apresentam princípios e ações de combate ao racismo e à discriminação, incluindo orientações para elaboração de materiais didáticos. São destaque também os estudos de acompanhamento e cumprimento da Lei, como as Orientações e Ações para a EREER (Brasil, 2010), documento que contribui com o trabalho em sala de aula.

Estudos e pesquisas sobre a EREER na educação musical

Para compreender como a EREER é abordada nos livros didáticos na área de educação musical, foi realizado um estudo sobre o estado de conhecimento desse campo de estudos. Na área de Educação Musical, o debate em torno da temática da EREER está presente em trabalhos que vêm pensando os modos de aprendizagem musical nos contextos de comunidade e escola (Prass, 1999), a dimensão estética dessas culturas (Carvalho, 2010) e o currículo do ensino superior em Música, em contraponto à cultura hegemônica (Batista, 2018; Queiroz, 2017). Mesmo assim, como problematiza Almeida (2010), ainda são incipientes os estudos que contemplam e/ou problematizam questões referentes às identidades étnico-raciais, classe, gênero, religião, geração, as possíveis interseccionalidades entre essas categorias e o racismo estrutural.

Em texto mais recente, Candusso et al. (2019), em conjunto com outros autores, apresenta um mapeamento da produção acadêmica da área de Educação Musical sobre as Leis 10.639/03 e

²¹ Em 2008, a Lei 10.639/03 é alterada pela Lei 11.645/08 (Brasil, 2008), que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira e indígena em todos os níveis de ensino.

11.645/08 em revistas da ABEM, no período entre 2003 e 2018. O estudo considerou que a produção dos trabalhos acadêmicos com o foco na diversidade musical e cultural, principalmente no início do século XX, abordam as experiências em escolas, ONGs, projetos sociais com atividades de músicas da cultura popular pelo país. No entanto, problemas como o racismo, a discriminação racial e a representatividade raramente aparecem como um ponto importante na discussão.

Destacamos dois trabalhos que têm como objeto de análise coleções de livros didáticos de Artes do PNLD. Nas artes visuais, Lacerda (2018) analisa a arte afro-brasileira apresentada em dois livros, Mosaico Arte e Por Toda Parte, do sexto ano do Ensino Fundamental da Educação Básica, disponibilizados pelo PNLD no edital de 2017. A análise aponta uma concepção romantizada da arte afro-brasileira, valorando a etnia e a ancestralidade dos/as artistas como critério para vinculação com a arte afro-brasileira, mas priorizando uma perspectiva hegemônica dos conteúdos. Já o trabalho de Souza (2017) reflete sobre os desafios que marcam a educação musical escolar contemporânea, analisando a representação do ensino de música nos livros das coleções ÁpisI: Arte, Projecto Presente: Arte, Porta Aberta, Mosaico Arte, Por Toda Parte e Arte em Interação. Os resultados apontam que, de modo geral, há uma tendência em apresentar os conteúdos de música de maneira simplificada.

Definindo os caminhos metodológicos

Este estudo caracteriza-se como pesquisa documental, tendo o livro didático como objeto de análise. Como afirmam Lüdke e André (2013), a análise documental pode constituir importante abordagem no estudo de dados qualitativos, desvelando novos aspectos de um tema ou problema de pesquisa. Assim, entendemos o livro didático enquanto documento importante na construção, positiva ou negativa, de uma identidade, pois o livro didático representa produção do conhecimento no ambiente escolar.

Para esta pesquisa,²² foram selecionadas três coleções que fazem parte do edital do governo federal para o PNLD do ano 2018, ainda em vigor em 2020. Visando uma maior variedade, com livros de diferentes editoras e autores, escolhemos três coleções, são elas: Mosaico Arte (Meira et al., 2018); Por Toda Parte (Utuari et al., 2018) e Teláris Arte (Pougy & Vilela, 2018) (Figura 1). As análises estão restritas aos livros didáticos de Arte direcionados para o 8º ano do ensino fundamental, anos finais. No processo de análise, primeiro foi feita uma descrição da proposta do livro como um todo, depois uma descrição mais detalhada daquelas partes dedicadas à música, sendo essas últimas selecionadas para esta pesquisa.

²² O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Como principal critério, as análises estiveram pautadas nos próprios documentos legais, como as Leis 10.639/03 e 11.645/08, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Figura 1

Capa dos livros Mosaico Arte, Por Toda Parte e Teláris Arte do 8º ano (Manual do professor).



Nota. Meira et al. (2018), Utuari et al. (2018), e Pougý e Vilela (2018).

A EREER e os conteúdos musicais: o que os livros nos apresentam?

Os livros das três coleções são exemplares destinados aos professores, apresentando o conteúdo para os estudantes, acrescidos de orientações aos professores, nas linguagens artísticas de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Cada livro inicia com uma apresentação das concepções pedagógicas que fundamentam a coleção, além de conter explicações sobre a organização das unidades, capítulos e seções. Sobre a EREER, as três coleções abordam conceitos como diversidade, racismo, identidade afrodescendente, vistos em relação à música e, de modo amplo, à história e às culturas africana, afro-brasileira e indígenas na escola. Quanto aos fundamentos metodológicos específicos da linguagem artística Música, as três coleções trazem referências e contribuições dos chamados métodos “ativos”, de educadores como: Carl Orff, Edgar Willems, Zoltán Kodály, Émile Jaques-Dalcroze, Murray Schafer, John Paynter e Hans-Joachim Koellreutter.

Cada um dos livros analisados apresentou uma maneira diferente de contemplar a EREER, abordagens assim nomeadas: (1) a presença de pessoas negras na música; (2) vozes negras e saberes musicais; (3) musicalidade negra e conteúdos musicais. Dentro de cada abordagem, os livros apresentam questões que sugerem a realização de debates críticos entre professores e estudantes, sobre temáticas relacionadas à EREER e às práticas musicais. Nesta comunicação iremos descrever tais perspectivas, apontando alguns dos seus limites e contribuições.

A presença de pessoas negras na música

Considerando as discussões apresentadas nos documentos que abordam a Lei 10.639/2003 e sua aplicação nas escolas de educação básica, observa-se a importância de destacar que a trajetória do negro é diversa e pode acontecer de diferentes lugares e musicalidades. Ao contrário de abordagens que reforçam papéis sociais estereotipados para as pessoas negras (Lacerda, 2018; Silva, 2005), as três coleções apresentam diferentes artistas negros, que atuam em contextos variados. Destacamos aqui a coleção Mosaico Art, que apresenta artistas negros com diferentes trajetórias, como o músico estadunidense Bob McFerrin, com formação influenciada pela música europeia e o jazz, o músico brasileiro Naná Vasconcelos, que construiu sua trajetória na música popular brasileira, tocando instrumentos afro-brasileiros e a bailarina de ballet Ingrid Silva (Figura 2). Com esses exemplos, o texto de orientação ao professor sugere abordar a dimensão do racismo no percurso profissional dos artistas negros.

Figura 2

Imagens de artistas negros apresentadas no livro do 8º ano da coleção Mosaico Arte



Nota. Meira et al. (2018, pp. 141, 147, 130).

Vozes negras e saberes musicais

Segundo as orientações apresentadas nas diretrizes curriculares para a EREB, é importante que o livro didático apresente aspectos sobre a história e a cultura afro-brasileira de forma positiva. No eixo relativo às vozes negras e às suas tradições musicais, a coleção Por Toda Parte amplia a

dimensão da música de percussão, relacionando o tambor a diferentes religiões, de diferentes tradições culturais. No Brasil, faz referência ao seu uso no Candomblé e na Umbanda. No entanto, não são problematizadas questões sobre o racismo religioso e a violência nessas relações, que estão para além do instrumento, envolvendo a formação da identidade negra. Além disso, o livro apresenta a percussão como prática importante no projeto social Meninos do Morumbi. A imagem do grupo apresenta pessoas negras tocando, mas suas narrativas não são trazidas no livro, o que enfraquece o protagonismo dos seus integrantes (Figura 3).

Figura 3

Imagens de tambores e do grupo Meninos do Morumbi apresentadas no livro do 8º ano da coleção Por Toda Parte



Nota. Utuari et al. (2018, pp. 106, 113).

Musicalidade negra e conteúdos musicais

Sobre a musicalidade negra e os conteúdos musicais, o enfoque da EREER nos livros didáticos valoriza a presença de informações sobre as musicalidades enquanto práticas de sociabilidades. São saberes que estão para além de uma escrita formal. Quanto a esse aspecto, o livro da coleção Teláris Arte apresenta, no capítulo “Arte e afirmação”, o grupo de percussão Olodum uma referência de musicalidade afro-brasileira. Além dessa referência, traz outros ritmos afro-brasileiros como: batuque, frevo, samba de roda, afoxé, coco de roda e samba. No samba, citam como exemplo Pixinguinha, considerado um dos maiores compositores brasileiros, e Tia Ciata, personalidade importante no universo musical do Rio de Janeiro do final do século XIX (Figura 4). Nessa abordagem, a coleção Teláris Arte contribui para pensar uma prática musical que envolve a

comunidade e está fundamentada nos conhecimentos da filosofia africana, além de trazer à discussão questões sobre a importância de valorizar a diversidade e fomentar um olhar crítico dos (as) estudantes sobre as desigualdades sociais.

Figura 4

Imagens ritmos afro-brasileiros e personalidades negras apresentadas no livro do 8º ano da coleção Teláris



Nota. Pougy & Vilela (2018, pp. 166, 164).

Considerações

A diversidade, vista como política pública que focaliza a história e as culturas afro-brasileiras e indígenas sugere uma série de diretrizes que vêm mudando as narrativas nos livros didáticos. Nesse sentido, cada coleção traz uma dimensão importante para a educação das relações étnico-raciais, contribuindo com a área de educação musical. No entanto, é preciso considerar que, mesmo apresentando avanços quanto à presença das pessoas e das musicalidades negras, percebemos que ainda há uma centralidade na cultura europeia, principalmente em relação aos fundamentos pedagógicos da educação musical, centrados nos chamados métodos ativos estrangeiros.

Uma educação musical antirracista considera a valorização da forma de ser e de pensar nas culturas afro-brasileiras, luta contra a hierarquização dos saberes e o direito de ter os referenciais afro-brasileiros e africanos trabalhados com dignidade, valorizando a produção desses conhecimentos. Nesse sentido, esta pesquisa pode contribuir nas políticas públicas em relação ao livro didático de Artes e à EREER, como também na formação de professores, pois as análises indicam abordagens que contribuem para avançarmos no caminho da educação musical antirracista.

Para construir uma educação musical antirracista, é necessário questionar como o racismo atua no campo da educação musical, considerando a EREER para pensar nos materiais didáticos da área de educação musical, e para além deles. Entretanto, é também urgente questionar como os

saberes musicais estão sendo estruturados. Pensando na educação musical enquanto área de conhecimento, nos perguntamos: esses saberes dão conta da diversidade das identidades brasileiras?

Referências

- Almeida, C. M. G. (2010). Diversidade e formação de professores de música. *Revista da ABEM*, 24, 45–53.
- Batista, L. M. (2018). Educação musical, relações étnico-raciais e decoloneidade: Tensões, perspectivas e interações para a educação básica. *Orfeu*, 3(2), 111–135.
- Brasil. (2003). *Lei nº 10.639*. Ministério da Educação/Secad.
- Brasil. (2004). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica*. Ministério da Educação/Secad.
- Brasil. (2008). *Lei 11.645/08*. Ministério da Educação/Secad.
- Brasil. (2010). *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Ministério da Educação/Secad.
- Candusso, F., Oliveira, A. W. G., Santos, B. N., Santos, M. J. P., Santos, M. S. S., Fidalgo, O. J. S., & Silva, R. A. (2019, novembro 2019). Educação musical e as Leis 10.639/03 e 11.645/08: Mapeamento da produção acadêmica nas Revistas da ABEM de 2003 a 2018. Em *Educação Musical em tempos de crise: Percepções, impactos e enfrentamentos. XXIV Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical*. Campo Grande.
- Carvalho, J. J. (2010). ‘Espetacularização’ e ‘canibalização’ das culturas populares na América Latina. *Revista Antropológicas*, 14(21), 39–76.
- Lacerda, E. A. (2018). *A arte afro-brasileira no livro didático* [Dissertação]. Universidade Estadual de Maringá.
- Lüdke, M., & André, M. E. (2013). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas* (2ª ed.). EPU.
- Meira, B., Presto, R., Soter, S., Machado, T., & Elia, R. (2018). *Mosaico Arte: 8º ano* (2ª ed.). Scipione.
- Munanga, K. (Org.). (2005). *Superando o racismo na escola* (2ª ed.). Ministério da Educação / Secad.
- Pougy, E., & Vilela, A. (2018). *Teláris Arte: 8º ano*. Ática.
- Prass, L. (1999). Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: Ou por que “ninguém aprende samba no colégio”. *Em Pauta*, 14/15, 5–18.
- Queiroz, L. R. S. (2017). Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: Análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da ABEM*, 25(39), 132–159.

- Silva, A. C. A (2005). Desconstrução da discriminação no livro didático. En K. Munanga (Ed.), *Superando o racismo na escola* (2ª ed., pp. 21–37). Ministério da Educação / Secad.
- Silva, P. B. G. (2007). Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, 63(3), 489–506.
- Souza, K. B. S. (2017). *Abram os livros, por favor: Representações de ensino aprendizagem de música nos conteúdos do livro didático de arte do PNL D (2015 a 2017)* [Dissertação de Mestrado em Música]. Universidade Federal de Uberlândia.
- Utuari, S., Ferrari, P., Kater, C., & Fischer, B. (2018). *Por toda parte: 8º ano* (2ª ed). FTD.

O repertório musical do pianista colaborador: Uma análise de processos seletivos em programas de doutorado nos EUA

Guilherme Farias de Castro Montenegro
CEP Escola de Música de Brasília, Brasil

Resumo

Pesquisas sobre a formação musical do pianista erudito têm confirmado, em sua maioria, um perfil voltado ao piano solo. Ao mesmo tempo, a especialização de conhecimentos e saberes musicais relacionados ao repertório camerístico do piano e a consolidação de programas de formação nos EUA confirmam a delimitação do Piano Colaborativo como área do conhecimento. Ao considerar algumas mudanças nos papéis musicais que o pianista pode desempenhar no mercado de trabalho, este artigo discute o repertório musical do pianista colaborador exigido em processos seletivos para admissão em cursos de doutorado, nos EUA, em *collaborative piano*. Esta investigação é de natureza qualitativa, e a coleta de dados utilizou a ferramenta de busca *Google* para localizar os programas em questão. De acordo com a análise, o repertório colaborativo das instituições americanas é variado com relação à: sua natureza (vocal e/ou instrumental); estética musical (clássico, romântico, contemporâneo); à escrita composicional (original ou redução). Apesar do enfoque colaborativo dos processos seletivos, a forte presença do repertório solo sugere a perpetuação da tradição europeia do pianista de concerto. Sugerem-se alguns repertórios para complementar e atualizar a formação musical do pianista colaborador: a inclusão de repertório vocal em idiomas menos prestigiados; mais flexibilidade para os candidatos definirem seus repertórios nas seleções; e a inclusão de compositores contemporâneos do século XXI em ambos os repertórios colaborativos, instrumental e vocal. Desse modo, lança-se um olhar que renova as concepções desse músico em um mundo constante de transformações, iluminando ações de formação musical.

Palavras-chave: pianista colaborador, repertório para piano, ensino de piano, doutorado em música, processo seletivo

Abstract

According to some research carried out in the field of music education, the classical pianist's training is extremely focused on solo performance. Meanwhile, it is also noticeable that a wide USA scenario, where the specialization of musical abilities and knowledge (related to chamber music) is taking place at most universities. As a result, there has been a consolidation of collaborative piano as an independent area. By considering the multiple roles that the classical pianist might play in the challenging musical labor market, this article discusses the musical repertoire required by US doctoral universities to admit candidates into their DMA collaborative piano programs. For that purpose, a qualitative investigation was carried out. The Google search tool was used to collect data to identify which educational institutions offer the DMA degree in collaborative piano. According to data analysis, the required collaborative piano repertoire is diverse, based on three major aspects (the vocal or instrumental nature; the musical aesthetics; the compositional style). Despite audition requirements are collaboratively focused, the strong presence of piano solo repertoire suggests a significant perpetuation of the European tradition of the concert pianist. A broad repertoire is strongly recommended, making a chance of including a more up-to-date group of musical works at the auditions. Suggestions include the highlight of underrepresented composers in art songs, more flexibility on repertoire choices by the candidates, and XXI century compositions regarding both instrumental and vocal pieces. Therefore, a new contemporary perspective may be built on the professional musician in a challenging world, shaping and guiding proper musical training to new generations of collaborative pianists.

Keywords: collaborative pianist, piano repertoire, piano teaching, DMA, music application

Introdução

As universidades são espaços notórios de profissionalização no campo da Música, formando músicos, professores de música, musicólogos e demais profissionais. Nesse âmbito, a pós-graduação também tem seus propósitos, e a performance musical tem um destaque importante para o piano.

Especialmente no Brasil, acredita-se que a formação musical se desalinha com os propósitos específicos do pianista colaborador, principalmente, por dois motivos: (1) pela generalidade de conhecimentos teóricos e saberes práticos em Música, que supervalorizam o artista solista e (2) pela ausência ou insuficiência de práticas musicais que levem à habilidades específicas, como a leitura à primeira vista e o aprofundamento do repertório de câmara (Montenegro, 2012, 2018). São

divergências entre a formação musical institucional e o perfil de músico que atua no mercado de trabalho, sendo a docência e a colaboração musical mais demandadas do que a *performance* solista (Cerqueira, 2010; Miranda, 2015). Preocupações sobre as relações entre a formação superior e a atuação profissional de pianistas no mercado são relativamente frequentes, e as complexidades dessas relações são destacadas em estudo recente (Hammer, 2017).

Sob diferentes enfoques e especializações, nos Estados Unidos, muitas universidades oferecem programas específicos relativos ao piano. Desde meados do século XX, um movimento pedagógico e político contribuiu para a especialização do pianista colaborador, resultando na criação de programas de pós-graduação. Denominados de *collaborative piano*, tais programas apresentam currículos específicos, com práticas de música de câmara e o treinamento de habilidades com leitura à primeira vista. A busca por essa formação musical em nível de pós-graduação, nos EUA, é crescente e notória, refletida por um grande número de instituições americanas que o ofertam (Foley, 2005).

É consenso na literatura que existe um conjunto de saberes, conhecimentos e habilidades musicais relevantes ao pianista colaborador. Em função das características desse trabalho, a leitura à primeira vista tem se destacado como uma habilidade facilitadora do estudo deliberado de repertório, permitindo ao pianista “a aceleração do seu ritmo de estudo, a prontidão para ensaios e a preparação de performances de última hora” (Sampaio & Santiago, 2018, p. 2). O repertório em conjunto, portanto, também recebe um tratamento diferenciado se comparado ao piano solo. Apesar disso, pouco se sabe sobre o repertório colaborativo. Os repertórios solo de tradição europeia, em seus movimentos estéticos históricos, são possíveis de serem encontrados na formação do pianista, mesmo em cursos de bacharelado (Hammer, 2017). Entretanto, pouco se conhece do repertório colaborativo. Que repertório específico é contemplado na formação do pianista colaborador para ingressar em programas de doutorado?

Considerando as questões colocadas até aqui, foram elencados programas de pós-graduação nos EUA na área de *collaborative piano* para a análise do repertório exigido durante os seus processos de seleção.

Metodologia

Para atingir o objetivo, foi desenvolvida uma investigação qualitativa de cunho documental e bibliográfico. A coleta de dados ocorreu com o auxílio da ferramenta de busca do Google. Os programas de doutorado e seus respectivos portais eletrônicos foram localizados digitando-se os termos “*dma collaborative piano program*”, “*dma collaborative piano program*” e “*dma accompanying piano program*”.

Diferentemente do contexto educacional brasileiro (centralizado e regulamentado por órgãos federais), o sistema de ensino superior nos EUA é de competência dos estados, autoridades locais, e de instituições de ensino. Nesse âmbito, as instituições são classificadas em sete categorias²³: *doctoral universities*; *master's colleges and universities*; *baccalaureate colleges*; *baccalaureate/associate's colleges*; *associate's colleges*; *special focus institutions* e *tribal colleges* (US Department of Education, 2020)

Neste estudo, apenas as *Doctoral universities* de natureza pública (quando recebem a maior parte de subsídios pelo governo ou pelos estados americanos) foram consideradas. Quando ofertam cursos em nível de doutorado, as universidades tecnicamente dispõem de sólida formação, refletida na organização político-pedagógica de seus programas e de recursos humanos com professores renomados. Vinte e uma (21) instituições americanas, que atenderam os critérios acima, foram analisadas.

Resultados e discussão: O repertório colaborativo nos exames de admissão

Nos EUA, os programas apresentaram uma variedade de exigências no que tange ao repertório colaborativo. Apesar de não ser o enfoque neste artigo, a maioria dos processos seletivos também solicitava aos candidatos: (1) performance de repertório solo; (2) leitura à primeira vista; (3) demonstrar conhecimentos fonéticos de algumas línguas estrangeiras e (4) entrevista. Os dados desta investigação estão disponibilizados a seguir.

²³ Foi desenvolvido um estudo, na década de 1970, denominado *Carnegie Classification*, iniciando um trabalho de categorização das IES americanas. Os resultados foram primariamente publicados em 1974 e, desde então, tal estudo foi atualizado oito vezes (Indiana University Center for Post-Secondary Research, 2020).

Tabela 1

Repertório exigido para admissão em programas de doutorado em Collaborative Piano nos EUA

Instituição	Repertório Colaborativo Exigido
Arizona State University at Tempe ARIZONA	<p>1) Todas as canções listadas a seguir: <i>An Chloë</i> de Mozart; <i>Gretchen am Spinnrade</i> de Schubert; <i>Il pleure dans mon coeur</i> de Debussy; <i>Allerseelen</i> de Strauss e <i>The monk and his cat</i> de Barber.</p> <p>2) Arias de ópera: <i>Mi chiamano Mimi</i> e <i>Quando m'en vo</i> de La Bohème de Puccini.</p> <p>3) Escolher uma sonata instrumental completa (violino e piano): Beethoven, op. 24 "<i>Spring</i>"; Brahms n. 1 ou n. 2; Franck para violino ou Sonata de Prokofiev op. 94.</p>
University of California at Santa Barbara CALIFORNIA	<p>1) Um recital público com duração de uma hora.</p>
University of Colorado at Boulder COLORADO	<p>1) Duas sonatas completas de destaque, como Franck, Brahms, Beethoven ou Prokofiev. Uma sonata para instrumento de corda, e outra sonata para sopro ou metal;</p> <p>2) Primeiro movimento de um concerto de Mozart previamente listado no website;</p> <p>3) Seis canções com estilos contrastantes e que representem os idiomas Francês, Alemão e Inglês.</p>
Florida State University at Tallahassee FLORIDA	<p>1) Escolher três obras entre as seguintes opções: Sonata de Franck para violino (2º movimento); Sonata de Hindemith para trompete (1º movimento); Sonata de Mozart para violino em si bemol, K. 378 (1º movimento); Sonata de Prokofiev para flauta/violino op. 94 (1º e 2º movimentos).</p> <p>2) Todo o repertório vocal a seguir: <i>Die Forelle</i> de Schubert; <i>Allerseelen</i> de Strauss; <i>Il pleure dans mon coeur</i> de Debussy; <i>Claire de lune</i> de G. Fauré; e <i>Spring</i> de D. Argentó.</p>
Indiana University at Bloomington INDIANA	<p>1) Escolher uma das opções a seguir: duas árias de ópera de destaque, sendo uma de Mozart; dois movimentos contrastantes de concertos instrumentais; ou um item de cada indicação anterior.</p> <p>2) Sonata completa com instrumento de corda;</p> <p>3) Sonata completa com instrumento de sopro ou metal;</p> <p>4) Nove canções que representem os idiomas Francês, Alemão e Inglês.</p>

University of Memphis TENNESSEE	1) Piano Solo, Obra completa; 2) Uma sonata instrumental completa; 3) Uma ária de Ópera <i>standard</i> ; 4) Um ciclo de canções completo.
University of Michigan at Ann Arbor MICHIGAN	- Um recital público de 60 minutos, incluindo pelo menos três estilos/periódos musicais distintos. Ambos os repertórios instrumental e vocal devem ser contemplados, com duração mínima de 20 minutos cada um. Alternativamente uma peça para piano solo pode ser incluída com duração máxima de 15 minutos.
University of North Carolina at Greensboro NORTH CAROLINA	- Vinte a trinta minutos de ambos os repertórios instrumental e vocal.
University of Oregon at Eugene OREGON	1) Sonata de Franck ou Brahms para violino n. 1, 2 ou 3 (completa); 2) Sonata de Beethoven para violino – <i>Spring</i> ou <i>Kreutzer</i> ou op. 12 n.3 ou de Sonata de Mozart – K. 454; 3) Duas árias entre as opções listadas: <i>Quando m'en vo soletta</i> de Puccini; <i>Batti, Batti</i> de Mozart; <i>Les oiseaux dans la charmille</i> de Offenbach; <i>Caro nome</i> de Verdi. 4) Duas canções entre: <i>Auf dem Wasser</i> de Schubert; <i>Der lindenbaum</i> de Schubert; <i>Standchen</i> de Strauss; <i>Mandoline</i> de G. Fauré.
University of Rochester NEW YORK	1) Duas sonatas instrumentais completas; 2) Cinco canções que representem três idiomas; 3) Uma ária de ópera; Todo o repertório deve ser escolhido a partir de uma lista no website
University of Southern California at Los Angeles CALIFORNIA	1) Piano solo, duas obras; 2) Duas sonatas instrumentais completas; 3) Quatro canções que representem variedade de estilos e de línguas: Alemão, Francês e Inglês; 4) Uma ária de ópera de destaque. Todo o repertório deve ser escolhido a partir de uma lista no website
University of Texas at Austin TEXAS	1) Sonata instrumental completa; 2) Nove canções de câmara que contemplem os idiomas Alemão, Francês e Inglês.
University of Wisconsin at Madison WISCONSIN	- Recital em publico com 30 minutos de duração, contemplando: 1) Uma sonata standard com instrumento de corda (i.e., Beethoven, Brahms, Franck, Prokofiev) 2) Um ciclo de canções (por exemplo, <i>Ariettes oubliées</i> de Debussy ou <i>Frauenliebe und Leben</i> de Schumann)
North Dakota State University at Fargo NORTH DAKOTA	1) Escolher o repertório vocal ou instrumental a seguir: - Ária de Ópera <i>Deh Vieni</i> de Mozart e uma ária de <i>Sea Pictures</i> de Elgar; ou - Sonata para violino de Fauré (primeiro movimento).
West Virginia University at Morgantown WEST VIRGINIA	- Um recital de uma hora de duração que inclua uma sonata instrumental standard, canções, uma ária de ópera e uma obra para piano solo.

Michigan State University at East Lansing MICHIGAN	1) Uma sonata instrumental clássica completa, a escolher: Beethoven para violino em dó menor; Beethoven para cello em lá maior; Schubert para violino em lá maior D. 574; Mozart para violino K. 454. 2) Uma sonata instrumental romântica completa, a escolher: Schumann para violino op. 105; Fauré para violino op. 13; Franck para violino; Brahms para violino op. 78 ou op. 108; Brahms para viola/clarineta op. 120 n. 2; 3) Todo repertório vocal a seguir: <i>Standchen</i> de Strauss; <i>Ich Schwebe</i> de Strauss; e <i>Green</i> de Debussy.
University of Houston TEXAS	1) Piano solo, com trinta minutos de duração; 2) Repertório de conjunto com quarenta minutos de duração, abrangendo o mínimo de 3 estilos musicais diferentes.
University of Minnesota MINNEAPOLIS	Escolher uma peça de cada categoria a seguir: 1) Sonata de Beethoven para Violino ou Cello (1º movimento) ou as canções <i>Erstarrung e Ganymed</i> de Schubert; 2) Sonata de Franck (2º movimento) para Violino ou outro Movimento de Sonata de Brahms para Violino, Viola ou Cello ou as canções <i>Botschaft</i> de Brahms e <i>Du Ring an meinem</i> de Schumann; 3) Qualquer movimento de sonata instrumental (após 1890) ou as canções <i>Green</i> de Debussy e <i>Sta Ita's Vision</i> de S. Barber.
University of Illinois at Urbana Champaign ILLINOIS	1) Sonata de Beethoven para Cello (2º movimento); 2) <i>C'est l'extase langoureuse</i> de Debussy ou <i>Jesus bettelt</i> de Schoenberg; 3) Tocar e cantar qualquer voz do Quarteto <i>Dunque propio</i> finita de <i>La Bohème</i> , de Puccini e a peça <i>Big News</i> do musical <i>Parade</i> , de Jason R. Brown.
University of North Texas at Denton TEXAS	1) Sonata de Franck (segundo movimento) para Violino; 2) Sonata de Beethoven op. 30 n. 2 para Violino; 3) As canções <i>C'est l'extase</i> de Debussy e <i>Sta Ita's Vision</i> de S. Barber; 4) Tocar e cantar <i>Am Feierabend</i> de Schubert
University of Northern Colorado at Greeley COLORADO, USA	1) Uma ária de ópera e três canções com estilos contrastantes; 2) Uma sonata instrumental completa; 3) Piano Solo, a ser escolhido pelo candidato.

Nota. Quadro elaborado pelo autor.

O repertório vocal solicitado

Com relação ao repertório vocal, as universidades investigadas apresentam exigências cujas características valorizam a variedade de estilos e de idiomas. Alguns programas solicitam, ao mesmo tempo: (1) um conjunto de canções de câmara e (2) algumas árias de ópera. Em outros casos, a universidade pede que o candidato toque apenas canções (University of Austin at Texas, 2020; University of North Texas, 2020; University of Minnesota, 2020; Michigan State University, 2020; Florida State University, 2020; University of Colorado at Boulder, 2020). Esses dados sugerem que a formação do pianista colaborador pode ser mais ou menos abrangente, a depender também do aporte e das condições de cada programa de doutorado.

Além de critérios contrastantes de estilo musical, que varia do Classicismo até o repertório do século XX, o candidato é exigido a tocar repertório vocal variado, que contemple quatro línguas

vernáculos, pelo menos: Italiano, Alemão, Francês e Inglês. Embora o Italiano represente as origens da música vocal europeia ocidental, ele não é exigido por nenhum processo seletivo. Duas hipóteses são destacadas aqui: (1) do ponto de vista pedagógico, o repertório vocal italiano é bastante contemplado para os cantores líricos (Santos, 2011, p. 37) e (2) o surgimento do *bel canto* e a consolidação das óperas italianas disseminaram amplamente o idioma pelo continente.

Por outro lado, o Francês e o Alemão apresentam complexidades fonéticas que desafiam o cantor e o pianista na pronúncia e entonação desses idiomas, especialmente os intérpretes brasileiros. O Francês, por exemplo, possui uma variedade de vocais fonéticas que não se limitam às vogais do alfabeto, além da presença de semivogais. Por sua vez, o Alemão tem regras relacionadas à vogal /a/, /o/ e /ö/ e alguns ditongos diferentes. Debussy e Fauré foram os compositores mais mencionados para a execução de repertório francês nas provas. Na literatura alemã, Schubert, Schumann e Brahms foram os mais solicitados.

A análise do repertório vocal confirma a herança cultural de canções europeias. É fato que o movimento musical romântico valorizou e consolidou a canção enquanto gênero musical. Entretanto, algumas pesquisas sugerem a diversificação de repertório de canções europeias, ampliando as línguas vernáculos mais tradicionais (Corcoran, 2011; Montenegro, 2018). Outros compositores da época também passaram a se inspirar em suas literaturas de origem, como os espanhóis, os tchecos, os russos e mesmo o norueguês Edvard Grieg.

Além de critérios como a variedade linguística e/ou os estilos musicais do repertório vocal, duas universidades requerem um ciclo de canções completo, respeitando-se o tempo de prova (University of Memphis, 2020; University of Wisconsin–Madison, 2020). Esse dado sugere que o pianista tenha melhor conhecimento da literatura musical, incluindo o entendimento do texto em idioma estrangeiro e a coerência de interpretação entre as canções de um mesmo ciclo. Algumas universidades, sem mencionar especificamente nenhum compositor, exigem a interpretação de canções, desde que sejam em idiomas contrastantes (Indiana University at Bloomington, 2020; University of Colorado at Boulder, 2020; University of Northern Colorado, 2020; University of Rochester, 2020).

O repertório operístico foi cobrado em poucos exames de admissão, de modo pontual. As árias mais cobradas, comparativamente entre as universidades que assim as requeriram, foram aquelas pertencentes à *La Bohème*, de Puccini: *Quando m'en vo* e *Mi chiamano Mimi*. Para a admissão na *University of Illinois*, espera-se que o candidato seja capaz de cantar, inclusive, qualquer uma das vozes do quarteto *Dunque proprio finita* da mesma ópera, citada previamente. De modo menos óbvio, a *North Dakota State University* pediu uma ária da ópera *Sea Pictures* de Elgar (North Dakota State University, 2020).

O repertório instrumental solicitado

A exigência de repertório instrumental, em todas as universidades, se refere a formação de duos (piano e outro instrumento). Boa parte desse repertório se refere às sonatas instrumentais completas do Romantismo, e os compositores mais solicitados são: Johannes Brahms, Cesar Frank, Sergei Prokofiev e Ludwig van Beethoven. A formação de tais sonatas é, em geral, para algum instrumento de corda (violino ou cello) e piano. Por exemplo, o repertório para violino permitido nas provas - as três sonatas de Brahms, as dez sonatas de Beethoven e as sonatas de Franck e Prokofiev - destaca uma estética musical europeia robusta e bem definida, incentivando um gênero musical que seria bastante utilizada pelos compositores: a forma sonata.

As exceções aos duos de piano com instrumento de cordas trazem a possibilidade do pianista tocar com instrumentos de sopros. A *Arizona State University*, por exemplo, permite a execução da Sonata de Prokofiev op. 94 para flauta (Tempe, 2020). Em outro exemplo, na *University of Colorado*, o candidato escolhe uma sonata para sopro ou metal (Boulder, 2020). Por último, na *Florida State University*, existe a possibilidade de interpretação do primeiro movimento da Sonata de P. Hindemith para trompete e piano (Tallahassee, 2020).

Em algumas instituições, ao invés de uma sonata instrumental, o pianista é solicitado a interpretar duas obras completas dessa natureza. É possível que o pianista seja avaliado pela capacidade de diferenciar: (1) sonoridades e interpretação de repertório, colaborando com instrumentos de corda ou de sopro (Boulder, 2020; Bloomington, 2020); e (2) a estética da literatura musical de modo pertinente, tocando uma sonata clássica e uma romântica (Eugene, 2020; Michigan State University, 2020).

Algumas IES (Instituições de Ensino Superior) admitem a execução de partes das sonatas (um movimento) para demonstrar esses contrastes de estética musical ou de formação instrumental do duo, por exemplo, a *University of Minnesota* e a *Florida State University*. Boa parte das universidades investigadas não direcionaram tanto o repertório, delegando a definição e a escolha para os candidatos. São elas: *University of Houston*, *University of Northern Colorado*, *University of Memphis*, *University of North Carolina* e *University of Texas at Austin*. A não-diretividade oportuniza aos candidatos maior autonomia para tomar suas decisões quanto às suas habilidades e às suas preferências musicais.

Dentro de um universo instrumental que confirma a tradição musical da corrente romântica, a *University of Minnesota* destaca-se ao exigir uma sonata instrumental escrita após 1890. Esse requisito abre possibilidade de interpretação da música pós-romântica e contemporânea dos séculos XX e XXI (University of Minnesota, 2020).

Enfaticamente, a única sonata do compositor belga Cesar Franck para violino e piano é solicitada nos recitais de admissão. Seu idiomatismo e escrita ultra-romântica amplamente desenvolvida desafiam o pianista com habilidades mais complexas. Na *North Dakota State University*, o primeiro movimento da sonata de Fauré é indicado (North Dakota State University, 2020), abrindo uma nova oportunidade para interpretar duos de violino e piano.

Se, por um lado, as sonatas são as campeãs do repertório instrumental exigido, os concertos para instrumentos solistas praticamente não entram nessas seleções. As únicas instituições que consideraram o concerto como gênero musical a ser avaliado foi a *University of Colorado* e a *Indiana University*.

Conclusão - Discussão

As exigências de repertório musical para a admissão de pianistas em programas de doutorado em *collaborative piano* nos EUA são variadas em termos qualitativos e quantitativos. Por meio de mecanismos de seleção próprios, as universidades solicitam a interpretação de repertórios (duos) de natureza instrumental e vocal, além de peças em piano solo. O tempo de recital é variado (de 20 minutos a uma hora), incluindo-se nesse tempo, atividades de leitura à primeira vista e entrevista com o candidato.

Os candidatos pianistas têm uma relativa flexibilidade na escolha de repertório colaborativo, optando por um enfoque em obras vocais ou instrumentais. Em outros processos seletivos, o pianista deve interpretar músicas previamente divulgados em listas.

Do ponto de vista do repertório vocal, ganham destaque as canções de câmara cuja representatividade se dá, basicamente, em quatro línguas vernáculas: Francês, Alemão, Italiano e Inglês. Apesar de refletir a herança histórico-cultural europeia, as exigências por línguas de origem latina não abarcam outros idiomas e nem estéticas musicais contemporâneas. Com a internacionalização da educação nas universidades, estudantes do mundo inteiro poderiam se beneficiar de repertórios flexíveis, contemplando compositores de suas nacionalidades.

Com o repertório instrumental voltado ao universo das cordas, outras formações ficam limitadas, deixando-se de lado repertórios mais contemporâneos e outras formas musicais que não a forma sonata. Formações com instrumentos de sopros, madeiras e metais também podem ampliar as possibilidades desse repertório colaborativo a ser interpretado.

A presença de repertório solo nas seleções ainda reflete o perfil do pianista de concerto. É como se a formação musical fosse legitimada apenas pela execução e domínio de um repertório solista. Essa questão deve ser considerada e ampliada à novas situações. Em sociedades atuais, com culturas tão diversas e dinâmicas, o repertório solo é ainda pertinente? Em que situações? Por que o

repertório camerístico não atesta o domínio técnico-musical do pianista? Os caminhos formativos no campo da Música têm sido adequados?

Estas reflexões oferecem pistas que trazem um olhar mais renovador sobre o pianista colaborador. Se, na contemporaneidade, esse músico tem assumido papéis diversificados – camerista, correpetidor e acompanhador – é ético pensar em alternativas de formação musical que sejam flexíveis e passíveis de adequações.

Referências

- Arizona State University. (2020). *Discover why the School of Music, Dance and Theatre is right for you*. <https://music.asu.edu/admissions/graduate-auditions>
- Boston University. (2020). *Collaborative piano audition information*. <https://www.bu.edu/cfa/admissions/school-of-music/audition-information/collaborative-piano/>
- Cerqueira, D. L. (2010). Perspectivas de bacharéis em piano. *Revista Eletrônica de Musicologia*, 13(1), 1–10.
- Corcoran, C. T. (2011). *The making of an opera coach* [Doctoral Dissertation]. Columbia University.
- Florida State University. (2020). *Audition repertoire requirements*. <https://music.fsu.edu/admissions/audition-requirements>
- Foley, C. (2005). *The collaborative piano blog: Degree programs in collaborative piano*. <https://collaborativepiano.blogspot.com/2005/11/degree-programs-in-collaborative-piano.html>
- Hammer, I. M. C. (2017). *Formação superior e atuação profissional de pianistas: Um estudo a partir das percepções e trajetórias de egressos dos cursos de Bacharelado da UFMG e UEMG* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Estadual de Minas Gerais. https://www.academia.edu/35002432/FORMA%C3%87%C3%83O_SUPERIOR_E_ATUA%C3%87%C3%83O_PROFISSIONAL_DE_PIANISTAS_Um_estudo_a_partir_das_percep%C3%A7%C3%B5es_e_trajet%C3%B3rias_de_egressos_dos_cursos_de_Bacharelado_da_UFMG_e_UEMG.
- Indiana University at Bloomington. (2020). *Collaborative piano*. <https://music.indiana.edu/admissions/auditions/Collaborative%20Piano.shtml>
- Indiana University Center for Post-secondary Research. (2020). *The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education*. https://carnegieclassifications.iu.edu/classification_descriptions/basic.php

- Michigan State University. (2020). *Suggested audition materials*.
<https://www.music.msu.edu/admissions/audition-information1/suggested-audition-materials/piano>
- Miranda, S. (2015). *A formação do pianista no curso de bacharelado em piano da Universidade Federal de Goiás* [Dissertação - Mestrado]. Universidade Federal de Goiás.
- Montenegro, G. F. C. (2012). A formação do pianista de conjunto: Uma revisão de literatura. *Anais do II Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música – SIMPOM*. Rio de Janeiro, Brasil.
- Montenegro, G. F. C. (2018). Inglês, Frances, Alemão, Russo ou Espanhol? Um estudo sobre o pianista colaborador e seus conhecimentos relacionados a línguas estrangeiras. *Anais do 28 Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Música – ANPPOM*. Manaus, Brasil. <https://anppom.org.br/congressos/anais/v28/>
- North Dakota State University. (2020). *Collaborative piano audition information and requirements*.
https://www.ndsu.edu/performingarts/music/graduate-students/audition_information/collaborative_piano.php
- Sampaio, M. A., & Santiago, P. F. (2018). Contribuições dos métodos de ensino para o desenvolvimento da leitura à primeira vista ao piano. *Revista Per Musi*, 1–17.
- Santos, L. A. (2011). *O canto sem casaca: propriedades pedagógicas da canção brasileira e seleção de repertório para o ensino de canto no Brasil* [Tese - Doutorado]. Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”.
- United States, Department of Education (2020). USNEI. US network for education information.
<https://www2.ed.gov/about/offices/list/ous/international/usnei/us/edlite-officials.html>
- University of California at Santa Barbara. (2020). *Graduate prescreening and audition information*.
<https://www.music.ucsb.edu/apply/graduate/audition>
- University of Colorado at Boulder. (2020). *Auditions*.
https://www.colorado.edu/music/admissions/prospective-graduate-students/auditions#collaborative_piano-2294
- University of Illinois at Urbana-Champaign. (2020). *Graduate vocal coaching and accompanying audition requirements*. <https://music.illinois.edu/graduate-vocal-coaching-and-accompanying-audition-requirements>
- University of Memphis (2020). *Audition requirements*.
https://www.memphis.edu/music/future/grad_aud_req.php#piano
- University of Michigan. (2020). *Requirements for pre-screening/portfolios & auditions/interviews*.
<https://smt.d.umich.edu/admissions/graduate-admissions/auditions-interviews/>
- University of Minnesota. (2020). *Graduate auditions and interviews*.
<https://cla.umn.edu/music/graduate/apply/auditions-pre-screening-interviews>

- University of Northern Colorado. (2020). *Collaborative piano audition requirements*.
<https://arts.unco.edu/music/admission/audition-requirements/collaborative-piano/>
- University of North Carolina. (2020). *Apply*. <https://vpa.uncg.edu/music/apply/>
- University of North Texas. (2020). Graduate requirements.
<https://music.unt.edu/admissions/graduate-repertoire>
- University of Oregon. (2020). *Doctoral admission and application requirements*.
<https://music.uoregon.edu/doctoral-admission>
- University of Rochester. (2020). *Piano accompanying & chambre music*.
<https://www.esm.rochester.edu/admissions/grad/repertoire/#accompanying>
- University of Southern California. (2020). *Keyboard collaborative arts*.
<https://music.usc.edu/admission/appreqs/kca/>
- University of Texas at Austin. (2020). Audition repertoire- Keyboard.
<https://music.utexas.edu/apply/graduate-admissions/graduate-auditions/audition-repertoire#Keyboard>
- University of Texas at Houston. (2020). *Auditions*. <https://uh.edu/kgmca/music/admin-financial-aid/auditions/>
- University of Wisconsin–Madison. (2020). *Graduate admissions*.
<https://www.music.wisc.edu/graduate-admissions/>
- West Virginia University. (2020). *Collaborative piano doctoral: Overview*.
<https://graduateadmissions.wvu.edu/academics/graduate-programs/collaborative-piano-d>

Thinking in sound: Findings from choirlab

Yvonne Higgins

School of Arts, Education & Movement, Dublin City University, Ireland

Abstract

This presentation discusses the first of two phases of a qualitative mixed-methods study which investigates the development of children’s musical thinking, specifically children’s thinking or meaning-making from music notation. The purpose of this investigation was to develop a conceptual framework for a communicative, meaning-making approach to children’s music reading in choral contexts. The research design facilitated the seeking of perspectives from three standpoints during two phases of research. This paper relates to the first phase. The first perspective was that of the researcher as research instrument (Kesson, 2010) investigating theories and ideas drawn from the

literature whilst working with a group of children in a ‘choirlab’ context. Perspectives of children engaged in the ‘choirlab’ choral workshops were gathered indirectly during this phase of the research. Findings from this first phase will be built upon and developed in the second phase through seeking the perspectives of ‘expert practitioner’ choral conductors to generate theory with them for a communicative, meaning-making approach to music reading. Data analysis draws upon constructivist and grounded theory approaches (Charmaz, 2008). As researcher-practitioner, I investigated aspects of theory from three psychological processes that informed the research: audiation (Brodsky et al., 2003; Gordon, 2003, 2007); representational thinking (Bamberger, 1982, 1991, 2005; Barrett, 1997, 2001, 2005; Davidson & Scripp, 1988, 1989; Davidson et al. 1988; Gromko, 2016; Gromko & Russel, 2016; Pramling, 2009; Reybrouck et al. 2009; Uptis, 1990, 1992); and language reading (Ehri, 2014; Samuels, 2002; Schwanenflugel et al. 2011; Snow, 2002). The choirlab aspect of the research design had a dual purpose. The first was to expand my thinking through exploring, with a group of children, questions that had arisen in the literature. Literature on language literacy points to the importance of a language rich environment (Sperry et al., 2018), competency in word recognition (sight words) (Ehri, 2020) and fluency for comprehension and meaning making. The second purpose was to gather artefacts of children’s sense-making and musical thinking in relation to music notations in a real-life context. Data sources for phase one include researcher-practitioner field notes and reflexive journal together with artefacts created by the children in the context of the choirlab workshops. Findings presented highlight possibilities for drawing upon music in children’s everyday lives for music reading and consideration of the importance of song lyrics in children’s representations of songs.

Keywords: music reading, children’s choirs, musical thinking, invented notations

Resumen

Esta presentación aborda la primera de las dos fases de un estudio cualitativo de métodos mixtos que investiga el desarrollo del pensamiento musical de los niños, concretamente el pensamiento o la semántica de los niños a partir de la notación musical. El objetivo de esta investigación era desarrollar un marco conceptual para un enfoque semántico comunicativo de la lectura musical infantil en entornos corales. El diseño de la investigación facilitó la búsqueda de perspectivas desde tres puntos de vista durante dos fases de investigación. Este documento corresponde a la primera fase. La primera perspectiva fue la del investigador como instrumento de investigación (Kesson, 2010) que estudia teorías e ideas extraídas de la literatura mientras trabaja con un grupo de niños en un contexto de «laboratorio coral». Durante esta fase de la investigación se recogieron indirectamente las perspectivas de los niños participantes en los talleres corales del «laboratorio coral». Los resultados de esta primera fase se consolidarán y desarrollarán en la segunda fase mediante la búsqueda de las

perspectivas de los directores corales «expertos» para generar la teoría con ellos de un enfoque semántico comunicativo de la lectura musical. El análisis de los datos se basa en enfoques teóricos constructivistas y fundamentados (Charmaz, 2008). Como investigadora y profesional, estudié aspectos de la teoría a partir de tres procesos psicológicos que fundamentaron la investigación: la audición (Brodsky et al., 2003; Gordon, 2003, 2007); el pensamiento representacional (Bamberger, 1982, 1991, 2005; Barrett, 1997, 2001, 2005; Davidson & Scripp, 1988, 1989; Davidson et al., 1988; Gromko, 2016; Gromko & Russel, 2016; Pramling, 2009; Reybrouck et al. 2009; Upitis, 1990, 1992); y la lectura del lenguaje (Ehri, 2014; Samuels, 2002; Schwanenflugel et al., 2011; Snow, 2002). El aspecto de laboratorio coral del diseño de la investigación tenía un doble propósito. El primero era ampliar mi pensamiento al explorar, con un grupo de niños, los interrogantes que habían surgido en la literatura. La literatura sobre alfabetización lingüística resalta la importancia de un entorno con un lenguaje enriquecido (Sperry et al., 2018), la competencia en el reconocimiento de palabras (palabras básicas) (Ehri, 2020) y la fluidez en la comprensión y la interpretación. El segundo propósito era agrupar elementos del pensamiento musical y sensorial de los niños relacionados con la notación musical en un contexto real. Las fuentes de datos para la primera fase incluyen las notas de campo de la investigadora y profesional, y el diario reflexivo junto con los elementos creados por los niños en el contexto de los talleres del laboratorio coral. Los resultados destacan las posibilidades de aprovechar la música en la vida cotidiana de los niños en la lectura musical y la consideración de la importancia de las letras de las canciones en las representaciones infantiles de las mismas.

Palabras Clave: lectura musical, coros infantiles, pensamiento musical, notaciones inventadas

Thinking in sound: Findings from choirlab

This paper relates to the first of two phases of a qualitative mixed-methods study which investigates the development of children's musical thinking, specifically children's thinking or meaning making from music notation in choral settings. The overall research title is 'Thinking in Sound: Developing a conceptual framework for a communicative, meaning-making approach to children's music reading in choral contexts'. The problem which this research examines is: a gap in research literature between the rich theoretical understanding of the breadth of what is involved in language reading and a more functional understanding of music reading; a shift required in our understanding of music reading from mere production of sounds to fluency in meaning making and thinking through notation as we do with words; and the understanding in language reading literature of the rich context within which language fluency and comprehension arise and the need for a similar

understanding of music fluency. That is, the difference between music reading as a decoding task and music reading as making meaning and connecting to the wider lives of children.

Research aims and objectives

The research aims are:

1. to investigate the extent to which theory, in developing language reading fluency, can inform and extend theory in music reading fluency;
2. to examine the role of musical understanding as enabling sense-making from notation; and
3. to develop a framework for communicative, meaning making approaches to music reading in children's choral music contexts drawn on the research outcomes.

The research objectives seek to investigate:

1. how children in choirs develop the ability to image sound from notation;
2. the relationship of the concept of fluency in language reading with fluency in music reading in addition to other aspects of language reading proficiency;
3. the extent to which children's engagement with music notation and other forms of symbolising sound reveal their inner thinking in sound;
4. whether this is a reflexive process where forms of musical representations enhance or develop children's musical understanding and musical thinking;
5. whether this requires a shift from understanding notation as a music production tool to a means of engaging with multiple layers of music meaning making; and
6. the ways in which musicians and educators can best work to facilitate children's thinking, understanding, and imaging in sound in the context of working with a children's choir.

Conceptual framework

Aspects of theory from three psychological processes inform the research: language reading, representation, and audiation (imaging sound). Theories of language reading fluency and comprehension are drawn upon for investigation in relation to fluency and meaning making in reading music from notation (Griffiths et al., 2010; Kintsch, 1988, 1998; Kintsch & Van Dijk, 1978; Kuhn et al., 2011; Paris, 2005; Perfetti, 1999; Perfetti et al., 2008; LaBerg & Samuels, 1974; Samuels, 2002; Schwanenflugel et al., 2011; Snow, 2002; Verhoeven & Perfetti, 2008).

Psychological theories of the processes involved in representation, both internal and external, inform the research (Bent et al., 2001; Bruner, 1966; Teubal et al., 2007). In particular, researchers use of children's external representations of music to investigate their musical thinking inform the

design of activities for use in the choir-lab context (Bamberger, 1982, 1991, 2005; Barrett, 1997, 2001, 2005; Davidson & Scripp, 1988, 1989; Davidson et al. 1988; Gromko, 2016; Gromko & Russel, 2016; Pramling, 2009; Reybrouck et al., 2009; Upitis, 1990, 1992).

Theories of audiation, imaging (i.e., hearing internally) sounds from notation, are particularly important in relation to the music thinking involved in reading from notation (Brodsky et al., 2003; Gordon, 2003, 2007). The research draws upon both theory and practice in that it includes insights from classic pedagogical approaches to music, such as those of Zoltán Kodály (Choksy, 1974) and Émile Jaques-Dalcroze (Jaques-Dalcroze, 1912, 1915/67, 1930; Juntunen, 2006; Juntunen & Hyvönen, 2004) and more recent innovative approaches to developing the musical imagination (Adolphe, 2013; Karpinski, 2000a, 2000b, 2007a, 2007b).

Theories of music reading also inform the research (Gudmundsdottir, 2010; Hodges, 1992; Hodges & Nolker, 2016; Hultberg, 2010; Kopiez & Lee, 2008; McPherson & Gabrielsson, 2002; Mishra, 2014; Rogers, 1996; Sloboda, 1984, 1985, 2005).

Research design

The research design facilitated the seeking of perspectives from three standpoints during two phases of research. The first perspective was that of the researcher as research instrument (Kesson, 2010), investigating theories and ideas drawn from the literature whilst working with a group of children in a 'choirlab' context. Perspectives of children engaged in the 'choirlab' choral workshops were gathered indirectly during this phase. Findings from this first phase of the research will be developed in the second phase through seeking the perspectives of 'expert practitioner' choral conductors to generate theory for a communicative, meaning-making approach to music reading.

Phase One: Choirlab

The ten choirlab workshops took place as an afterschool activity. Participants were selected through purposive sampling of a group of children in a school choir in an urban setting. They ranged in age from ten to twelve years old and varied from having limited to extensive formal instrumental experience. As researcher-practitioner, I selected and devised activities to investigate particular concepts and ideas from language reading; children's representations of music as revealing and developing musical understanding; and strategies for developing children's ability to image sounds. Although listed separately, in practice activities were often inter-related and overlapping. Two concepts from language reading investigated within the sessions are discussed in this paper. The first is what children bring to reading from their experiences of everyday life and, second, the significance of 'sight words' for reading fluency and comprehension.



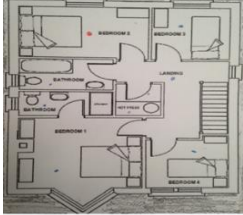

Investigating children’s experiences of music in everyday life

Conceptions of (language) reading literacy have changed over time from a focus on cognitive processes that an individual reader uses to understand text to include a wider awareness of reading as “a dynamic, interactive process between the individual, the text, the reading activity... and the larger socio-cultural context for reading” (Griffiths et al., 2010). It is generally accepted that readers draw on prior knowledge and experience including their language skills which are influenced by their language environment to construct understanding of texts (Sperry et al., 2018). Research drawn on socio-cultural theories recognises the prevalence and influence of popular culture and media on children’s literacy practices (Hagood, 2003; Marsh, 2006).

From a musical perspective, I wondered what types of musical vocabulary or ‘songs in their heads’ (Campbell, 2010) children were bringing to music reading. Drawing on Donegan (2007), I set up a task, Figure 1, where children used individual colours, to mark on a generic house plan the places in which, in their own homes they interacted with music in some way. Following this, each child listed the music from these locations, Figure 2.

Figure 1

House plan activity samples of children’s work (Blueprint Home Plans, 2019)

			
Front Face	Ground Floor Plan	First Floor Plan	Individual responses

Investigating musical sight words

The second aspect investigated from language reading was ‘sight words’, words a reader recognises automatically. Ehri (2005) notes that, “words are the basic units that readers’ eyes pick up and process to construct meaning out of print” (p. 168). Fluent reading depends upon a reader having a bank of ‘sight words’. Seeing a sight word in print triggers memory of its pronunciation and meaning instantly without effort (Ehri, 2005). These words are read as single units with no pauses between word parts, a process referred to as ‘unitization’. Developing a store of sight words is considered critical to skilled reading (Ehri, 2020). I wondered whether this idea of a ‘sight word’ could have any relevance to music reading. Could music notation have automatically recognisable

‘units’ and if so, what could be the musical equivalent of a ‘sight word’? I set up activities to explore whether the children heard familiar motifs as musical units of sounds that belonged together.

Figure 2

Children’s experiences of music in everyday life, responses from the house plan activity

Artists/ Bands	Contemporary Artists/Bands	Films/ Musicals	TV/Radio	Genre/Classical	Genre/ Folk
Queen Elvis Beatles Bruce Springsteen Clearwater Revival Stevie Wonder	George Ezra Taylor Swift Jonas Brothers Ariana Grande KSI Marshmellow	Greatest Showman Soundtrack Let it go - Frozen A Whole new World - Aladdin Endgame – Marvel Avengers	Yu-gi-oh theme Crazy Frog Adverts Flash, Senator Windows, 123.ie Quote Devil Noyeks Newmans	Cantique de Jean Racine - Fauré Allegri’s Miserere Saxophone piece Canon in D Fur Elise Moonlight Sonata	Rattlin’ Bog Genre Pop Sources Spotify Playlist REM Radio
Songs identified by title					
Be Alright Blame it on my Juice by Lizzo Buffalo Soldier Fireflies Giant Happier I’m so tired		Just got paid French Montana Leave a light on by Tom Walker No Mercy by Living Tombstones Old Town Road by Lil Nas x Perfect Song by Ed. Sheeran Power over me – Dermot Kennedy Rain		Riptide by Vance Joy Runaway - Kanye West Somewhere only we know by Keane Sucker by Jonas Brothers Something just like this Shotgun	

Findings

The house plan activity investigated children’s experience of music in everyday life. Their responses indicated that they interacted with music through listening, watching, singing and playing in individual and shared spaces in their homes. They accessed music through streaming services, Youtube, iTunes, mobile ‘phones and car or home radios. As shown in Figure 2, the largest number of songs and artists listed were contemporary pop, echoing Davis’ (2015) observations on sociocultural role of popular music in children’s lives. Other categories included: classic pop songs; songs from children’s films, musicals, and video games; television and radio; classical music and one children’s folk song. Some, but not all, of the children who were learning instruments or were choristers included repertoire from these contexts.

Whilst individuals differed in song choices, one category of musical sounds that the children had in common was radio and television advertisements. On the one hand this was unsurprising as

advertising jingles are deliberately crafted to be memorable. On the other, the topics of the jingles they sang, other than the McDonalds advert, were unexpected. Children sang, from memory, jingles that advertised electricity, windows, car insurance, detergents and hardware stores. As the samples in Figure 3 show, the extracts they sang were usually no more than two bars in duration. They ranged from two-note, three-note and pentatonic tunes (containing major second, major and minor third and perfect 4th intervals) to tunes that included the semitones of the major scale. Rhythmically, jingles most often included crotchet (quarter note), quaver (eighth note) and semiquaver (sixteenth note) combinations with frequent use of ties for syncopation and triplets. Although not melodically complex, the jingles, in common with many of the pop songs listed, were rhythmically comparatively sophisticated.

Figure 3

Sample television and radio advertisement jingle extracts as sung by the children

Flash! Ah... cleans up the im-poss-i-ble. (Procter & Gamble, 2016)

Sen - a - tor Win - dows, We pro - tect your home (Senatorwindows1, 2012)

The Quote De - vil's al - ways got one hell of a quote. (Car Insurance Quote Devil Home Insurance, 2015)

Switch to En - er - gi - a . i e. (Energia, 2017)

Investigating musical sight words

Sight words are key to language reading fluency. The first musical sight word representation task involved a two-bar vocal exercise that repeated a semitone higher sequentially (Figure 4). I asked the children to put something in their notebooks to help them to remember it for the next session (Figure 5).


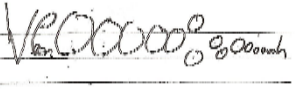
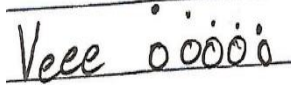
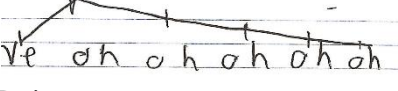
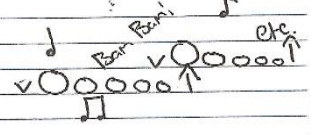
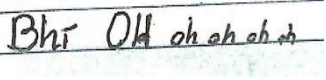
Figure 4

Vocal exercise 1



Figure 5

Samples of children's invented notations for vocal exercise 1

 <p>Dean</p>	 <p>Luke</p>	 <p>Declan</p>
 <p>Daire</p>	 <p>Brian</p>	 <p>Kenneth</p>

Most children appeared to have been aware of each of the individual sounds and showed these using familiar symbols such as alphabet letters, syllables or lines. Whether they perceived these notes as belonging together in a musical unit was unclear. Dean and Daire showed the sounds as connected whilst Luke represented the vocal exercise as one string of letters that appears to track the unfolding swell and decrease in dynamics. Brian's representation showed more than one statement of the exercise and, by indicating that the phrase is repeated at higher starting pitches, appears to indicate that he perceived it as a musical unit. Perhaps the other children perceived the exercise similarly as one unit of a sequence but chose not to represent the repetition. Whilst the results in relation to 'sight words' were ambiguous, the invented notations were revealing in terms of how the children made sense of and represented the exercise.

Children's perception of, and interest in, representing pitch was evident. Pitch was indicated through using the relative heights of letters (Brian), descending dots above individual letters (Declan) or placement of dashes on a line or curve that appeared to capture pitch contour (Daire and Dean). Dean's representation captured each sound but, in addition, appears to capture the musical impetus or gesture of the phrase. A similar interest in representing pitch and impetus was apparent in representations of a second vocal exercise (Figure 6).

Figure 6

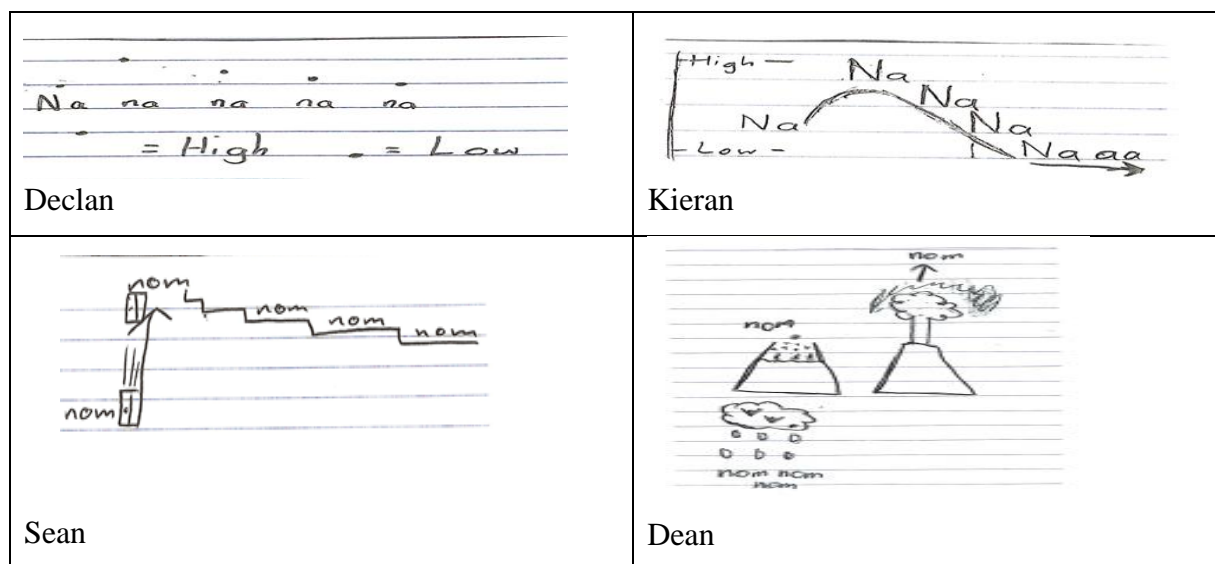
Vocal exercise 2



Declan and Kieran's inclusion of a key indicating range demonstrates a more nuanced awareness of pitch (Figure 7). Sean and Dean appear to sense and capture something of the impetus of the upward octave leap. It appears that children perceive and show more than just pitch or rhythmic elements.

Figure 7

Samples of children's invented notations for vocal exercise 2



A separate, surprising finding was the importance of song lyrics as part of children's representation of sounds. When asked to represent a two-bar musical 'sight word' (Figure 8), from American folksong, Rocky Mountain (Appendix A), some invented notations were 'drawn' versions of children's gestural representations of the lyrics (e.g., Vincent, Figure 9). Others (e.g., Luke) drew on imaginative associations with the lyrics. Daire, on the other hand, used the initial letter of each syllable of the lyrics to represent the sounds. For him, the lyrics appear to carry the musical sounds. Even in invented notations where children represented musical features such as pitch and duration (Dean and Sean, Figure 10), the lyrics were also referenced. The influence of lyrics on children's perception and representation was confirmed in an exercise where children were asked to distinguish between three different endings for the sea shanty, 'Fire Down Below' (Appendix B). In Sean's

notation for each ending (Figure 11), pictures representing the lyrics are the means through which he shows the melodic contour of the notes, most evident in the stepwise movement of the third ending.

Figure 8

'Do remember me' motif

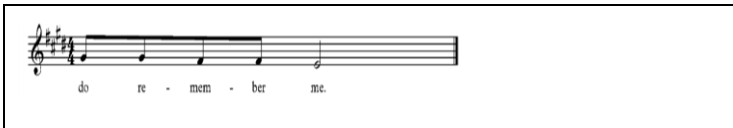


Figure 9

Examples of children's invented notations of the musical 'sight word', 'do remember me'

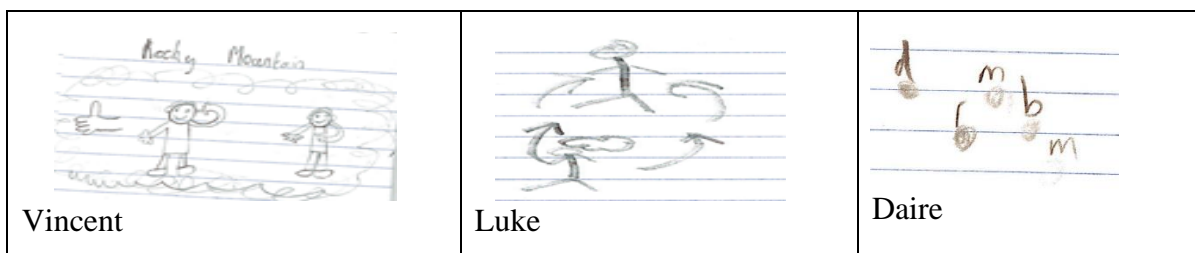


Figure 10

Dean and Sean's representations of the musical 'sight word' 'do remember me'

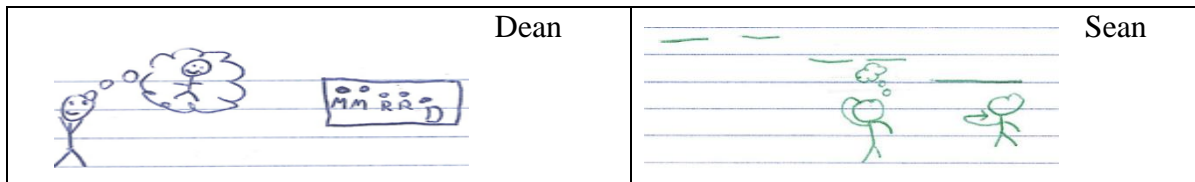


Figure 11

Sean's invented notations for each of the three endings

First Ending	Second Ending	Third Ending

Discussion and conclusions

The first investigation presented in this paper related to inquiring into children's musical environments prompted by the recognition of the importance of children's environments to language

reading. Recognising the types of sounds that children have stored in aural memory through being alert to current advertisement jingles and pop songs could be useful to choral directors. Familiarity with these genres would mean that conductors would be aware of the types of intervals, tone sets and rhythmic patterns that they contain and that children are likely to have stored in memory. If children already have aural images of these melodies and rhythms from everyday life, choral directors could consider their use in developing literacy skills when it comes to drawing upon sounds in the imagination.

The second investigation concerned children’s sense-making through invented notation representations of possible musical ‘sightwords’. Song lyrics emerged as an important feature of children’s representations. As a choral director, I would often separate words and music when working on repertoire. However, having observed how interconnected lyrics and sounds can be for children, I wonder whether I and other choral conductors need to reconsider the importance of song lyrics in music reading, not solely as aiding interpretation, but from the children’s perspective, as carrying the music in as important a way as rhythm or pitch notation. These findings will be further investigated in phase two of the research.

Appendix A

Rocky Mountain Folksong

Rock - y moun - tain, rock - y moun - tain, rock - y moun - tain high,

5
When you're on that rock - ky mou - tain hang your head and cry.

9
Do, do, do, do, do re - mem - ber me,

13
Do, do, do, do, do re - mem - ber me.

Appendix B

Fire Down Below Sea Shanty

Oh there's fire in the car - go there's fire down be - low, To my
5 way - hay - ee - i - oh! Oh there's
9 fire in the ca - bin the cap - tain does - n't know, there's
13 fire down be low.

References

- Adolphe, B. (2013). *The mind's ear: Exercises for improving the musical imagination for performers, composers, and listeners* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Bamberger, J. (1982). Revisiting children's drawings of simple rhythms: A function for reflection in-action. In S. Strauss (Ed.), *U-shaped behavioral growth* (pp. 191–226). Academic Press.
- Bamberger, J. S. (1991). *The mind behind the musical ear: How children develop musical intelligence*. Harvard University Press.
- Bamberger, J. (2005). How the conventions of music notation shape musical perception and performance. In D. Miell, R. MacDonald, & D. J. Hargreaves (Eds.), *Musical communication* (pp. 143–170). Oxford University Press.
- Barrett, M. (1997). Invented notations: A view of young children's musical thinking. *Research Studies in Music Education*, 8(1), 2–14. <http://doi.org/10.1177/1321103X9700800102>
- Barrett, M. S. (2001). Constructing a view of children's meaning-making as notators: A case-study of a five-year-old's descriptions and explanations of invented notations. *Research Studies in Music Education*, 16(1), 33–45. <http://doi.org/10.1177/1321103X010160010401>
- Barrett, M. S. (2005). Representation, cognition, and communication: Invented notation in children's musical communication. In D. Miell, R. MacDonald, & D. J. Hargreaves (Eds.), *Musical communication* (pp. 117–142). Oxford University Press.
- Bent, I. D., Hughes, D. W., Provine, R. C., Rastall, R., Kilmer, A., Hiley, D., Szendrei, J., Payne, T. B., Bent, M., & Chew, G. (2001). *Notation*. <http://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.20114>
- Blueprint Home Plans. (accessed May 2019). Two Storey/Design No. 164 – Ashfield. http://blueprinthomeplans.ie/homeplan-d.asp?P_ID=358

- Brodsky, W., Henik, A., Rubinstein, B. S., & Zorman, M. (2003). *Auditory imagery from musical notation in expert musicians*. *Perception & Psychophysics*, *65*, 602–612. <https://doi.org/10.3758/BF03194586>
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Campbell, P. S. (2010). *Songs in their heads: Music and its meaning in children's lives* (2nd Ed.). Oxford University Press.
- Car Insurance Quote Devil Home Insurance. (2015, November 16). *Quote Devil TV add for insurance* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=G0PTpGkxcgA>
- Charmaz, K. (2008). Constructionism and the grounded theory method. In J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.) *Handbook of constructionist research* (pp. 397–412). The Guilford Press.
- Choksy, L. (1974). *The Kodaly method: Comprehensive music education from infant to adult* (1st ed.). Prentice Hall.
- Davidson, L., & Scripp, L. (1988). Young children's musical representations: Windows on music cognition. In J. A. Sloboda (Ed.), *Generative processes in music: The psychology of performance, improvisation, and composition* (pp. 195–230). Clarendon Press.
- Davidson, L., & Scripp, L. (1989). Education and development in music from a cognitive perspective. In D. J. Hargreaves (Ed.), *Children and the arts* (pp. 59–86). Open University Press.
- Davidson, L., Scripp, L., & Welsh, P. (1988). "Happy birthday": Evidence for conflicts of perceptual knowledge and conceptual understanding. *Journal of Aesthetic Education*, *22*(1), 65. <http://doi.org/10.2307/3332965>
- Davis, S. G. (2015). Children, popular music, and identity. In G. McPherson (Ed.) *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 265–283). Oxford University Press.
- Donegan, C. (2007). *Music as a way of being: The role of music in the unique intercultural context of the European School* [Unpublished master thesis]. Dublin City University.
- Ehri L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, *9*(2), 167–188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4
- Ehri, L. C. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading*, *18*(1), 5–21. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.819356>
- Ehri, L. C. (2020). The science of learning to read words: A case for systematic phonics instruction. *Reading Research Quarterly*, *55*(S1), 45–60. <https://doi.org/10.1002/rrq.334>
- Energia. (2017, June 8). *Clever humans save with Ireland's cheapest dual fuel bundle* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=TFIRNGgkZc4>
- Gordon, E. (2003). *Learning sequences in music: Skill, content, and patterns: A music learning theory*. GIA Publications, Inc.

- Gordon, E. E. (2007). *Learning sequences in music: A contemporary music learning theory*. GIA publications, Inc.
- Griffiths, G., Sohlberg M. M., & Biancarosa, G. (2010). A review of models of reading comprehension with implications for adults with mTBI and the Campus Reader. In *CampusReader* (Further Reading). <http://www.campusreader.org/#progress>
- Gromko, J. E. (2016). Children's invented notations as measures of musical understanding. *Psychology of Music*, 22(2), 136–147. <http://doi.org/10.1177/0305735694222003>
- Gromko, J. E., & Russell, C. (2016). Relationships among young children's aural perception, listening condition, and accurate reading of graphic listening maps. *Journal of Research in Music Education*, 50(4), 333–342. <http://doi.org/10.2307/3345359>
- Gudmundsdottir, H. R. (2010). Advances in music-reading research. *Music Education Research*, 12(4), 331–338. <http://doi.org/10.1080/14613808.2010.504809>
- Hagood, M. C. (2003). New media and online literacies: No age left behind. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 387-391. International Literacy Association and Wiley. <https://www.jstor.org/stable/4151825>
- Hodges, D. A. (1992). The acquisition of music reading skills. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning* (pp. 466–471). Schirmer Books.
- Hodges, D. A., & Nolker, D. B. (2016). The acquisition of music reading skills. In R. Colwell and P. Webster (Eds.), *MENC Handbook of research on music learning: Volume 2: Applications* (pp. 466–471). Schirmer Books.
- Hultberg, C. (2010). Approaches to music notation: The printed score as a mediator of meaning in Western tonal tradition. *Music Education Research*, 4(2), 185–197. <http://doi.org/10.1080/1461380022000011902>
- Jaques-Dalcroze, É. (1912) *The Eurhythmics of Jaques-Dalcroze*. Constable and Co.
- Jaques-Dalcroze, É. (1915/1967). 'Music, Joy and the School'. In H. F. Rubenstein (trans.), *Rhythm, music and education* (pp. 91–102). The Dalcroze Society.
- Jaques-Dalcroze É. (1930). *Eurhythmics, art and education*. (F. Rothwell, Trans.). Ayer.
- Juntunen, M. (2006). The Dalcroze approach: Experiencing and knowing music through the embodied exploration. In C. R. Abril & B. Gault (Eds.) *Approaches to teaching general music: Methods, issues, and viewpoints* (pp. 141–167). Oxford University Press.
- Juntunen, M-L., & Hyvönen, L. (2004). Embodiment in musical knowing: How body movement facilitates learning with Dalcroze eurhythmics. *British Journal of Music Education*, 21(2), 199–214. <https://doi.org/10.1017/s0265051704005686>
- Karpinski, G. S. (2007a). *Instructor's dictation manual to accompany the manual for ear training and sight singing*. W. W. Norton & Co.

- Karpinski, G. S. (2007b). *Manual for ear training and sight singing*. W. W. Norton & Co.
- Karpinski, G. S. (2000a). *Aural skills acquisition: The development of listening, reading, and performing skills in college-level musicians*. Oxford University Press.
- Karpinski, G. S. (2000b). Lessons from the past: Music theory pedagogy and the future. *Music Theory Online*, 6(3). https://mtosmt.org/issues/mto.00.6.3/mto.00.6.3.karpinski_frames.html
- Kesson, K. (2010). Teacher as researcher. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies* (pp. 843–846). SAGE Publications, Inc.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163–182. <http://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363–394. <http://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Kopiecz, R., & Lee, J. (2008). Towards a general model of skills involved in sight reading music. *Music Education Research*, 10(1), 41–62. <http://doi.org/10.1080/14613800701871363>
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Levy, B. A., & Rasinski, T. V. (2011). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230–251. <http://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4>
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293–323.
- Marsh, J. (2006). Popular culture in the literacy curriculum: A Bourdieuan analysis. *Reading Research Quarterly*, 41(2), 160–174. <https://www.jstor.org/stable/4151728>
- McPherson, G. E., & Gabrielsson, A. (2002). From sound to sign. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 99–115). Oxford University Press.
- Mishra, J. (2014). Factors related to sight-reading accuracy. *Journal of Research in Music Education*, 61(4), 452–465. <http://doi.org/10.1177/0022429413508585>
- Paris, S. G. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 184–202.
- Perfetti, C. A. (1999). Comprehending written language: A blueprint of the reader. In P. Hagoort & C. M. Brown (Eds.), *Neurocognition of language processing* (pp. 167–208). Oxford University Press.
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2008). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227–247). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch13>

- Pramling, N. (2009). External representation and the architecture of music: Children inventing and speaking about notations. *British Journal of Music Education*, 26(03), 273–291. <http://doi.org/10.1017/S0265051709990106>
- Procter & Gamble UK and Ireland. (2016, July 28). *Flash Ah-ah Dog #FlashDog 2016 Advert* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=BIR5dNN7o1w>
- Reybrouck, M., Verschaffel, L., & Lauwerier, S. (2009). Children's graphical notations as representational tools for musical sense-making in a music-listening task. *British Journal of Music Education*, 26(2), 189–211.
- Rogers, M. (1996). The Jersild approach: A sight-singing method from Denmark. *College Music Symposium*, 36, 149–161. <http://www.jstor.org/stable/40374290>
- Samuels, S. J. (2002). Reading fluency: Its development and assessment (3rd ed., Vol. 1, pp. 166–183). DE: International Reading Association, Inc. <http://doi.org/10.1598/0872071774.8>
- Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Wisenbaker, J. M., Kuhn, M. R., Strauss, G. P., & Morris, R. D. (2011). Becoming a fluent and automatic reader in the early elementary school years. *Reading Research Quarterly*, 41(4), 496–522. <http://doi.org/10.1598/RRQ.41.4.4>
- Senatorwindows1. (2012, February 1). *Senator Windows Spring Radio Campaign – RTE RADIO ONE* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=715rq6eNPKw>
- Sloboda, J. A. (1984). Experimental studies of music reading: A review. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 222–236.
- Sloboda, J. (1985). *The musical mind: The cognitive psychology of music*. Oxford University Press.
- Sloboda, J. (2005). *Exploring the musical mind: Cognition, emotion, ability, function*. Oxford University Press.
- Sperry, D. E., Sperry, L. L., & Miller, P. J. (2018). Reexamining the verbal environments of children from different socioeconomic backgrounds. *Child Development*, 90(4), 1303–1318. <https://doi-org.dcu.idm.oclc.org/10.1111/cdev.13072>
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Reading Study Group.
- Teubal, E., Dockrell, J., & Tolchinsky, L. (2007). *Notational knowledge: Historical and developmental perspectives*. Sense Publishers.
- Uptis, R. (1990). Children's invented notations of familiar and unfamiliar melodies. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, 9(1), 89–106. <https://doi.org/10.1037/h0094156>
- Uptis, R. (1992). *Can I play you my song? The compositions and invented notations of children*. Pearson Education.
- Verhoeven, L., & Perfetti, C. (2008). Advances in text comprehension: model, process and

Estágio em música: Aprendizados a partir da pandemia da COVID-19

Gláuber Santos de Jesus¹, Cristina Rolim Wolffenbüttel², Wagner de Lima Alonso³

¹Graduação em Licenciatura Plena em Música - DART, Universidade do Estado do Pará, Brasil

²Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – PPGED-MP, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Brasil

³Professor do Curso de Licenciatura Plena em Música - DART, Universidade do Estado do Pará, Brasil

Resumo

Esta comunicação apresenta as experiências originadas da realização do Estágio Supervisionado, no Curso de Licenciatura em Música, na Universidade do Estado do Pará, Brasil. Compartilha as dificuldades e soluções encontradas, originadas do desafio enfrentado diante da necessidade de distanciamento social, consequência da Pandemia da COVID-19. Discute sobre a importância do aprendizado, mas alerta para a importância do contato e do convívio humano para o bom e pleno desenvolvimento das propostas pedagógico-musicais e da educação musical como um todo.

Palavras-chave: estágio supervisionado, ensino remoto, pandemia da covid-19

Abstract

This communication presents the experiences arising from the performance of the Supervised Internship, in the Music Degree Course, at the State University of Pará, Brazil. It shares the difficulties and solutions found, originated from the challenge faced in the face of the need for social distance, a consequence of the COVID-19. Discusses the importance of learning, but warns of the importance of human contact and conviviality for the good and full development of pedagogical-musical proposals and music education as a whole.

Keywords: supervised internship, remote teaching, COVID-19 pandemic

Introdução

O Estágio Supervisionado em Música na Educação Básica, e em escolas especializadas, permite vivenciar os primeiros contatos com ambientes de ensino, e praticar os planejamentos elaborados durante a licenciatura. Oportuniza a criação de propostas pedagógico-musicais, o entendimento de comportamentos dos alunos durante as aulas e a elaboração de registros escritos;

também, aproxima a teoria da prática, por meio de reflexões críticas, planejamentos, implementações e análises avaliativas do processo de ensino e aprendizagem.

Conforme Neves :

[...] o estágio é um processo segundo o qual os conhecimentos e as competências adquiridas no decorrer do curso são articulados e transformados em ações pedagógicas, dessa forma, se justifica pela importância que exerce ao oferecer um campo de trabalho para o futuro professor estando este ainda em processo de formação, podendo refletir sobre sua prática dentro do meio acadêmico. (Neves, 2020, p. 96)

Para Bellochio e Buchmann (2007), o lugar do estágio supervisionado no currículo é imprescindível para a formação dos futuros docentes. Além disso, caracteriza-se por ser um “momento fundamental na formação do professor de música”, pois, “é no estágio que o acadêmico coloca em prática os saberes musicais e pedagógico-musicais apreendidos durante sua licenciatura, testando, analisando e comprovando as informações assimiladas teoricamente” (Fialho, 2014, p. 54).

O estágio e a pandemia da COVID-19

Em 2020, devido à pandemia da COVID-19, houve modificações em diversos âmbitos da vida humana. As escolas também foram afetadas, principalmente devido ao isolamento social. Ganhou importância o ensino remoto. Também os estágios, que ocorreram nas universidades, tiveram de ser adaptados.

Apesar de o ensino remoto já ser desenvolvido em algumas instituições, foi inegável o sentimento de desafio para a atuação docente, que ficou conhecido como “novo normal”. Mateiro e Cunha (2020) comentam que

[...] os licenciandos, em um primeiro momento, mostraram-se indecisos, confusos e até mesmo descrentes. Conversas, aulas sobre possibilidades do ensino à distância já existente há muitos anos, depoimentos dos próprios estudantes sobre suas aulas online de instrumento e depoimentos de profissionais da educação que estão trabalhando há meses remotamente auxiliou (sic) no processo de aceitação dessa alternativa. (Mateiro & Cunha, 2020, p. 5)

Salienta-se que, antes do contexto da pandemia, o ensino em grande parte das universidades, e mesmo na Educação Básica, privilegiava o modo presencial, com pouquíssimas ações remotas ou à distância. Mateiro e Cunha (2020) esclarecem que, ao pensarmos “em escola, muito provavelmente, nos vem à mente suas configurações físicas e espaciais [...] com salas de aulas e outros tantos espaços nos quais professores e estudantes se encontram para trocar saberes e construir conhecimento” (p. 3). Mesmo sem o equipamento adequado para o suporte necessário a docentes e discentes, as instituições tiveram pouco tempo para se adaptar e prosseguir o ano letivo. Mateiro e Cunha (2020) comentam, ainda, que a “interpretação que tínhamos [e temos] da realidade no contexto da pandemia era que se, por um lado, as instituições ficariam fechadas por um longo tempo, por outro, como educadoras, não

poderíamos ficar paradas e indecisas, deixando a ação docente distanciada dos estudantes” (p. 3). Portanto, com o processo de

[...] distanciamento social provocado pela emergência de um vírus de alta transmissão e letalidade, esse espaço teve que ser reconstruído ao migrar de um lugar físico comum, de convívio cotidiano, para os espaços privados das casas. [...] Do lugar de um dos recursos de ensino, as salas virtuais abrigadas em plataformas de ensino se converteram no espaço para a manutenção da relação pedagógica entre professores e estudantes. (Mateiro & Cunha, 2020, p. 8)

A partir daí, as aulas ganharam novo formato, e os encontros passaram à virtualidade. Estudantes e professores ensinaram e aprenderam em suas casas.

Mateiro e Cunha (2020) convidam às reflexões acerca de como é possível transformar esses espaços, agora virtuais, para a continuidade dos processos de ensino e aprendizagem. Partindo desses pressupostos, emergiu o questionamento: como o estágio supervisionado pode ser desenvolvido neste cenário de distanciamento social?

Tendo em vista a nova realidade e a necessidade de adaptação, foi elaborada uma proposta para o estágio supervisionado desenvolvido em 2020, no curso de Licenciatura em Música, na Universidade do Estado do Pará, Brasil, campus de Vigia de Nazaré.

Reflexões sobre o trabalho remoto no estágio supervisionado

Durante o desenvolvimento do estágio supervisionado, o futuro professor começa a estabelecer relações afetivas com os alunos, aspecto proporcionado pelo contato presencial, fundamental no processo de ensino e aprendizagem, no ato pedagógico e nas relações humanas (Mateiro & Cunha, 2020). Entretanto, é preciso salientar que o ensino remoto teve grande importância durante a pandemia. Além dos esforços dos gestores e professores das instituições, todos tiveram que se adequar e familiarizar ao máximo com as plataformas online, que passaram a ser o local das aulas.

Como transformar o que era anteriormente um recurso eventual de apoio à ação docente em veículo principal para a continuidade dessas disciplinas, sabendo que essas dependem de campos de atuação para os estudantes que, nessa nova realidade, deixaram de existir presencialmente? Ou seja, o contato com crianças e jovens, nessa nova situação, não seria mais possível. (Mateiro & Cunha, 2020, p. 9)

Outro obstáculo no estágio foi o acesso à *Internet* que, para estudantes das escolas e estagiários, é muito limitado. A esse respeito, Mateiro e Cunha (2020) comentam que,

[...] ao se transformarem no modo possível para a continuidade das aulas e cursos na universidade, essas plataformas de ensino mostraram suas limitações mais do que suas possibilidades. Resultante de um processo de implementação de políticas de acesso e manutenção de estudantes de baixa renda na universidade, garantido por meio de salas de estudo, laboratórios, restaurante universitário e outros espaços que foram fechados em razão

da pandemia [...] A nova situação acentuou aquilo que já sabíamos: que somos um país de grandes desigualdades. (Mateiro & Cunha, 2020, p. 8)

Essa realidade também foi percebida na experiência de estágio aqui descrita, mas, não é exclusiva do Pará, e acaba dificultando o ensino através das aulas online no estágio supervisionado remoto.

Mateiro e Cunha (2020) comentam que professores e alunos tiveram de se adequar e familiarizar às plataformas digitais e edição de vídeos. As autoras ressaltam, a partir de Nóvoa e Alvim (2020), que existem modelos de escola que a pandemia confirmou.

Primeiro, não faz mais sentido manter o contrato social que atribui a responsabilidade da educação das crianças somente para a escola. É preciso reconhecer os processos educacionais dentro e fora do contexto escolar, por meios formais e informais [...]. Concordamos que a educação vai muito além da realidade escolar, entretanto, é essencial que ao pensar na escola pós-pandêmica se busque um sentido preciso para ela. (Mateiro & Cunha, 2020, pp. 9-10)

Considerações finais

Ao finalizar o estágio supervisionado, reflete-se quanto à importância de sua realização e busca-se responder ao questionamento apresentado anteriormente, sobre como o estágio supervisionado pode ser desenvolvido neste cenário de distanciamento social.

Entende-se que são inúmeras as possibilidades pedagógico-musicais, mesmo remotamente. O estágio supervisionado descrito possibilitou a construção de uma alternativa, por meio das vídeo aulas. Todavia, outras tantas propostas podem surgir e, com certeza, isso deverá ocorrer, tendo em vista o cenário que se apresenta.

Quanto ao ensino remoto, destaca-se a importância da continuidade das aulas, mas, houve consequências. Uma delas, a dificuldade de acesso dos alunos à *Internet*. Outra, o aumento do trabalho dos gestores e professores, sem contar os desdobramentos das atividades, como reorganização dos espaços e tempos da escola para as aulas, além da aquisição de materiais eletrônicos.

A experiência com o ensino remoto no estágio foi válida para a formação inicial, mas, destaca-se a importância da experiência em sala de aula, que é insubstituível. Quanto mais rápida a inserção do estagiário na escola, maior será seu aprendizado e sua experiência profissional.

Por fim, percebeu-se que não há como substituir o contato entre professores e alunos e, também, o papel de educar não é somente responsabilidade da escola, mas também é um trabalho de todos.

Referências

- Bellochio, C. R., & Buchmann, L. T. (2007). O estágio supervisionado em música: Um estudo na UFSM. *Encontro Regional da ABEM Sul*. Blumenau.
- Fialho, V. M.. (2014). A orientação do estágio na formação de professores de música. em T. Mateiro & J. Souza (Orgs.), *Práticas de ensinar música: Legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação* (pp. 54–65). Sulina.
- Mateiro, T., & Cunha, S. M. (2020). Estágios curriculares supervisionados em música: Uma aventura incerta. *XIX Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical*.
- Neves, M. A. C. (2020). Estágio supervisionado em música: Desafios e perspectivas após a lei 11.769/2008. *Revista Ciranda. Montes Claros*, 4(1), 95–106. <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/article/view/1577/3209>
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. (2020). Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school. *Prospects*, 49, 35–4. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-020-09487-w>

Otimizando pianistas colaboradores e educando estudantes: Um relato de experiência institucional

Felipe França de Andrade Junqueira¹, Germano Gastal Mayer², Octávio Amaral Machado³

¹Bacharelado em Ciências Musicais, UFPEL, Brasil

²Bacharelado em Piano, UFPEL, Brasil

³Licenciatura em Música, UFPEL, Brasil

Resumo

Este trabalho oferece um relato sobre o projeto de ensino “Correpetição como Prática”, instituído na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Brasil. Em seu cerne, associa a capacitação com a atuação de pianistas colaboradores dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Música, com o objetivo de sanar as demandas por colaboração pianística que se originam na própria instituição. Utilizando o método pesquisa-ação, as atividades vêm sendo planejadas e desenvolvidas através de reflexões e registros de experiências empíricas e investigativas acumuladas ao longo de sua execução. Desse modo, observamos o enriquecimento dos conhecimentos e práticas dos pianistas envolvidos, contribuindo para as práticas pedagógicas da instituição e afirmando tanto a pertinência quanto o valor da área da colaboração pianística no contexto acadêmico. O projeto foi contemplado com duas bolsas de ensino em 2019, ano de sua criação. Com a suspensão das atividades presenciais causada

pela pandemia da Covid-19, as atividades foram reinventadas, incluindo o uso de ferramentas virtuais. O projeto deve permanecer ativo e em fluxo contínuo, de modo a ser incorporado como elemento da estrutura organizacional dos cursos de música da UFPEL.

Palavras-chave: relato de experiência, planejamento pedagógico, música de câmara, colaboração pianística, correpetição

Abstract

The present paper offers an experience report on *Correpetição como Prática* [Collaborative Piano as a Practice], a project run at the Center for the Arts of the Federal University of Pelotas, Brazil. At its core, it integrates training and hands-on activities with pianists, fostering proficiency in the craft of collaborative practices, as well as artistic nurture for the assisted students enrolled in the music degrees. Applying the action-research model, students have pursued activities regulated by an assemblage of empirical, investigative, and reflexive experiences that unfolded all along with the project. As a result, it was possible to observe the improvement of pianists' craft and knowledge as collaborators. This educational endeavor was awarded two student grants in 2019, in its opening year. Because of the suspension of in-person classes during the COVID-19 pandemic, activities have been adapted, embracing the use of virtual tools. The project should remain active, on a continuous basis, in order to be absorbed within the structure of UFPEL's music degrees. On top of everything, the project engenders diversified and multifaceted pedagogical practices, affirming not only the pertinence but also the very worth of the collaborative piano within the music programs of the institution.

Keywords: experience report, pedagogical planning, chamber music, collaborative piano

Introdução

Este trabalho apresenta um relato de experiências originado nos cursos de bacharelado em música da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) – instituição situada na região mais meridional do Brasil, no estado do Rio Grande do Sul. Nesta instituição, criou-se e desenvolveu-se, a partir de 2019, o projeto “Correpetição como Prática”, o qual tem viabilizado a formação e a atuação de pianistas colaboradores dos seus cursos de Bacharelado e Licenciatura em Música. No ano inicial, o projeto foi contemplado com duas bolsas de apoio ao ensino.²⁴

Historicamente, os cursos de Bacharelado em Música da UFPEL tiveram suas demandas por colaboração pianística reprimidas. A morosidade dos trâmites para a liberação de um concurso

²⁴ De acordo com o edital de bolsas acadêmicas da Pró-reitora de Ensino (2019), estas são bolsas destinadas “à formação acadêmica de discentes regularmente matriculados em cursos de graduação, e são necessariamente vinculadas a Projetos de Ensino”.

público para técnico administrativo com cargo de correpetidor tem empurrado os bacharelados em música a lançarem mão de soluções paliativas. Das oito linhas de formação ofertadas, os cursos que envolvem o trabalho com pianistas se serviam de recursos humanos provisórios, como docentes, discentes e convidados da comunidade. Contudo, a escassez de pianistas disponíveis para o encargo da correpetição, bem como a natureza casual das colaborações, não sistematizava a solução das demandas, gerando um quadro de instabilidade na articulação pedagógica com os discentes e desvio de função dos docentes.

Integrando a área da performance, o projeto Correpetição como Prática visa atender às demandas por colaboração pianística que se originam nas linhas de formação em Canto, Flauta Transversal e Violino, as quais compõem parte dos bacharelados em música ofertados na UFPEL. Assim, o projeto busca sistematizar a colaboração pianística na instituição, estabelecendo vínculos musicais entre estudantes a partir do levantamento das demandas por colaboração, da proficiência instrumental e da oferta numérica de pianistas dentro dos cursos de licenciatura e bacharelado.

Além do aspecto pragmático relacionado à busca pela solução de demandas, o projeto objetiva informar, conscientizar e capacitar pianistas para a colaboração instrumental, face à diminuta cobertura curricular dada a este universo vocacional. Marília Coelho, em estudo relacionado aos “pianistas acompanhadores” da Escola de Música de Brasília (EMB), já alertava que a “formação específica [do pianista acompanhador] não é amplamente contemplada pelas instituições educacionais brasileiras, apesar do grande número de pianistas atuando nesta área” (Coelho, 2003, p. 949). Este cenário compartilhado tem mudado lentamente ao longo destes quase 20 anos.

Percebendo a realidade mercadológica que coloca o campo da colaboração instrumental dentre os nichos centrais de oportunidade, Guilherme Montenegro, em pesquisa mais recente, igualmente realizada com pianistas colaboradores da EMB, aponta que “os professores formadores também deverão incluir essas questões em suas práticas docentes, oferecendo uma formação sensível às atualidades de mercado” (Montenegro, 2017, p. 8). Assim, faz-se fundamental a avaliação contínua dos currículos de cursos de piano, nos níveis técnico e superior, para a formação de profissionais preparados para os contextos artísticos que os esperam, nos quais, não por acaso, a colaboração instrumental apresenta imensa presença e relevância.

Metodologia

O *modus operandi* do projeto Correpetição como Prática está ancorado na pesquisa-ação. Esta modalidade de investigação requer um dinamismo democrático para analisar a problemática pela qual o pesquisador está interessado, envolvendo todos os participantes a fim de que haja uma cooperação com respostas às questões da pesquisa, buscando sempre a autorreflexão e o melhoramento do grupo.

A pesquisa-ação, como método de abordagem do real, tem sido informada pelos mais variados matizes teóricos. Sua principal característica, a intervenção, se presta tanto a ações integradas que levam à autorregulação do objeto de estudo (grupo, instituição, movimento social, indivíduo), e a mudanças não radicais, como a contestação das estruturas. (Haguette, 2013, p. 111)

Com base nestes princípios sociológicos, o projeto Correpetição como Prática destaca a colaboração instrumental na formação pianística do aluno, gerando uma reflexão coletiva capaz de atingir excelência na interpretação das obras vocais ou instrumentais. O pianista que se dedica ao estudo de uma obra vocal, por exemplo, está realizando uma pesquisa através de sua ação enquanto instrumentista. No processo da construção interpretativa, realiza uma série de juízos, descobertas e apropriações de conceitos. Desta forma, faz multiplicar seus conhecimentos interpretativos e culturais; modela a obra de acordo com a intenção do compositor e as necessidades do grupo; e absorve um rol de saberes e práticas pertinentes à área.

No âmbito deste projeto, partimos das demandas por colaboração pianística, prevendo o recrutamento de pianistas voluntários dos cursos de música da UFPEL. O coordenador do projeto contacta os professores das áreas que geram demanda no início de cada semestre. Neste contato, são informadas as disciplinas (e seus respectivos horários) que implicariam na colaboração pianística. Paralelamente à consulta dos docentes relacionados às demandas, realiza-se a chamada de pianistas voluntários. Uma vez tendo sido coletados os dados e realizado o recrutamento, uma reunião é convocada com os pianistas para distribuição dos encargos. Planilhas são entregues aos pianistas para o registro tanto das atividades quanto de suas presenças nos encontros semanais, as quais são homologadas por meio de rubricas dos docentes dos alunos assessorados. Uma lista de repertório para o semestre vigente é pactuada e documentada.

Considerando os riscos de uma demanda por pianistas superior à oferta, prioridades são estabelecidas na distribuição de funções, conforme a disponibilidade de pianistas. Tem-se dado precedência a alunos em vias de apresentação de recital acadêmico (meio e final de curso) no semestre. O informe de repertório aos pianistas é realizado durante as primeiras duas semanas de trabalho, conforme a interação dos professores com os alunos a serem assessorados. Com o primeiro contato do colaborador com os docentes e discentes atendidos pelo projeto, as atividades são implementadas. Empreende-se o suporte às atividades de aprendizado e ensaio de repertório, bancas de avaliação, recitais públicos e encontros pedagógicos quinzenais do coordenador das atividades com os pianistas.

Resultados e discussões

Com a implementação do projeto e a formação dos pianistas, foi possível veicular, de modo coordenado, a realização de 17 recitais ao longo de 2019 – eventos estes, em sua maioria, previstos nos currículos dos cursos de performance. Todas as demandas puderam ser atendidas, o que abrangeu seminários de flauta transversal, violino e canto, e uma disciplina com foco direcionado à sincronização entre canto e atuação teatral. Além disso, em 2019, os pianistas colaboraram na realização do projeto de extensão Ópera na Escola, levando a música lírica às instituições de educação de ensino fundamental e médio da cidade de Pelotas e região.

Em 2020, as atividades presenciais foram interrompidas devido a pandemia da Covid-19. Contudo, as circunstâncias de trabalho remoto possibilitaram a colaboração à distância, com o registro de gravação de partes pianísticas para disponibilização aos cantores. Sendo uma ideia apresentada pela Profa. Dra. Cristine Bello Guse, este trabalho está ainda incipiente, mas pode vir a alimentar uma base de dados para disponibilidade online.

Ao longo da execução do projeto no período pré-pandemia, deparamo-nos com algumas limitações. O paralelismo do projeto com as demais atividades acadêmicas em que os pianistas se implicaram dificultou o ajuste de seus horários com as disciplinas ministradas, indicando desafio perene. O agendamento no mesmo horário semanal de diferentes turmas requerentes de correpetição restringiu possibilidades logísticas que, de outra forma, poderiam ter sido aproveitadas envolvendo um(a) único(a) pianista. Além da limitação de horários, a distância física entre o Centro de Artes e o Conservatório de Música – locais onde as atividades são realizadas – implicou em dificuldades de pontualidade no atendimento presencial, visto que as disciplinas se sucedem sem intervalo.

Considerando a diminuta oferta de pianistas no contexto do ano inaugural do projeto, os bolsistas de ensino relatam terem sido afetados em seus processos de assimilação de ambos os repertórios, solo e colaborativo, pela grande demanda de trabalho. Dois fatores relacionados foram relatados como agravantes da situação, representando desafios pessoais: (1) repetições exaustivas do repertório colaborativo para fins práticos ou pedagógicos e (2) exposição prolongada da audição a um mesmo objeto sonoro. Ambos os fatores, de modo recorrente, comprometeram o foco e abalaram a adequada postura física dos pianistas, levando-os ao esgotamento. Estes aspectos ecoam narrativa similar, já documentada, onde consta o "aparecimento de sintomas que comprometem a saúde física em função do tempo prolongado ou inadequações do espaço de trabalho" (Montenegro, 2017, p. 1).

No início de cada semestre, percebeu-se que a escolha do repertório dos alunos de canto envolve considerável trabalho de experimentação com variadas obras. Este processo foi recorrente o suficiente para desequilibrar o estudo individual dos pianistas envolvidos. Assim, considerando a experimentação de repertório como um traço inerente do trabalho com cantores, o projeto deve

incorporar estratégias de desenvolvimento de habilidades de leitura à primeira-vista, a serem contempladas como tópico teórico-prático em seus encontros pedagógicos. Há um consenso entre teóricos quanto à imprescindibilidade desta competência. José Francisco da Costa, por exemplo, aponta que essa “é uma ferramenta fundamental para o pianista desempenhar bem seu trabalho, pois é comum ele ter acesso ao repertório que estará acompanhando no próprio ensaio ou pouco tempo antes do recital” (Costa, 2011, p. 12).

O projeto se revela como mecanismo viabilizador do direito intrínseco dos discentes de acumular saberes empíricos e sistematizados. A experiência das práticas de ensino e aprendizado convergem. As dificuldades enfrentadas pelo projeto poderão ser resolvidas de modo autônomo e autorreflexivo, a partir do método de pesquisa-ação, assim como por meio da assimilação de referências de modelos similares experienciados em outras instituições. As perspectivas futuras do projeto incluem sua renovação anual em fluxo contínuo, a utilização do método etnográfico, tendo como objeto a atividade colaborativa dos envolvidos, e o contato com pesquisadores e docentes engajados na área de colaboração instrumental a fim de alcançar a excelência do trabalho desenvolvido.

Conclusões

O projeto se desdobra mediante atribuições de parcerias que, por sua vez, são estabelecidas conforme as demandas, o quadro de salas e os horários de disciplinas estabelecidos no início de cada semestre. Assim, a comunicação e a confiança entre os docentes orientadores e o coordenador do projeto é imprescindível para a manutenção de um espaço organizado, equilibrado e justo entre as partes envolvidas.

Em contextos pedagógicos tradicionais, onde pianistas são instruídos preponderantemente para o aprendizado de repertório solo, acreditamos que projetos como este venham a obsoletar uma ideia pejorativa, mas corrente, de que pianistas colaboradores seriam músicos que não obtiveram sucesso como solistas. Tal como tem sido apontado no contexto espanhol (Arrabal, 2017; Gasulla, 2014), o Brasil também apresenta carência de oferta pedagógica que oriente e homologue a capacitação destes profissionais para o trabalho. Em ambientes onde a oferta de formação de colaboradores pianistas é disponibilizada, preconceitos como o mencionado acima tendem a desaparecer. Ademais, a literatura tem apontado a natureza e a importância das habilidades específicas desta atividade (Katz, 2009; Moore, 1984). E hoje, como nunca, é possível encontrar narrativas pessoais que tornam irrelevantes conjecturas desabonadoras sobre o ofício. Vide o caso do pianista espanhol Aurelio Viribay que, em entrevista, relata e celebra sua vocação para a colaboração pianística (López, 2004).

O projeto Correpetição como Prática cumpriu com as expectativas por disponibilizar pianistas colaboradores para atender às necessidades dos cursos de música. Com o engajamento dos pianistas ainda em formação acadêmica, o modelo do projeto aprimora o trabalho dos envolvidos capacitando a equipe correpetidora, sanando demandas dos discentes atendidos e seus respectivos professores.

Referências

- Arrabal, R. E. (2017). Investigando al/a la pianista acompañante. *Tercio Creciente*, 11, 93–106.
- Coelho, M. A. C. (2003). Pianista acompanhador: Um estudo analítico de suas competências e ações enquanto produtor musical. *Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*. Porto Alegre.
- Costa, J. F. D. (2011). *Leitura à primeira-vista na formação do pianista colaborador a partir de uma abordagem qualitativa* [Tese Doutorado]. Universidade Estadual de Campinas.
- Gasulla, E. A. (2014). La figura del profesor pianista acompañante en los conservatorios profesionales de la Comunidad Valenciana. *Revista Electrónica Complutense De Investigación En Educación Musical*, 10, 13–30.
- Haguette, T. M. F. (2013). *Metodologias qualitativas na sociologia*. Vozes.
- Katz, M. (2009). *The piano collaborator: The pianist as partner*. Oxford University Press.
- López, D. (2004). Entrevista: Aurelio Viribay. *Revista Digital Filomúsica*, 1(48). <http://www.filomusica.com/filo48/entrevis.html>
- Montenegro, G. (2016). “É atuando mesmo que o pianista correpetidor vai aprendendo um monte de coisa!”: A formação continuada em contexto de trabalho. *XIV Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM. Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: Interações na educação musical*, Cuiabá.
- Moore, G. (1984). *The unashamed accompanist*. Garden City Press.
- UFPEL, Pró-reitora de Ensino. (2019). Edital no. 2/2019. *Programa de bolsas acadêmicas - bolsas de iniciação ao ensino*. Edital de Seleção de Projetos de Ensino. https://wp.ufpel.edu.br/pre/files/2019/04/SEI_UFPel-0488958-Edital.pdf

Tamborileros de candombe: Práticas pedagógico-musicais de aprendizes e músico-educadores em diferentes contextos no Uruguai

Matheus de Carvalho Leite

Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Resumo

A presente comunicação apresenta resultados parciais da pesquisa de doutorado intitulada *Tamborileros de candombe: Práticas pedagógico-musicais de aprendizes e músico-educadores em diferentes contextos no Uruguai*. Realizado no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGMUS/UFRGS), o estudo pretende desvelar as narrativas de práticas pedagógico-musicais oferecidas à comunidade uruguaia, na compreensão do que tenho chamado de fenômeno da “institucionalização do candombe”. A proposta analisa as perspectivas pedagógico-musicais utilizadas nos processos de ensino-aprendizagem, bem como os projetos e as ações desenvolvidos na capital e no interior do Uruguai. A investigação se insere na sociologia da educação musical ao investigar *tamborileros* de candombe, os quais assumem um papel central como educadores musicais no contexto dos *liceos* e *talleres* como espaços formativos. A pesquisa busca desvelar aspectos de apropriação e transmissão no oferecimento dessas práticas musicais do candombe à comunidade e as possíveis contribuições teórico-metodológicas para a educação musical na América Latina. O desenho metodológico da pesquisa se relaciona com a utilização da abordagem qualitativa e do estudo de caso. A relevância da temática deve-se ao reconhecimento do candombe como patrimônio imaterial da humanidade e à recomendação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de difundir-lo como espaço sociocultural por meio de sua transmissão em diferentes contextos.

Palavras-chave: práticas pedagógico-musicais, candombe, comunidade uruguaia, sociologia da educação musical

Resumen

Esta comunicación presenta resultados parciales de la investigación doctoral titulada *Tamborileros de Candombe: Práticas pedagógico-musicales de aprendices y músicos-educadores en diferentes contextos en Uruguay*. Realizado en el Programa de Posgrado en Música de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (PPGMUS/UFRGS), el estudio pretende dar a conocer las narrativas de las prácticas pedagógico-musicales que se ofrecen a la comunidad uruguaya, en la comprensión de lo que he llamado el fenómeno de la “institucionalización del candombe”. La propuesta analiza las perspectivas pedagógico-musicales utilizadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los

proyectos y acciones que se desarrollan en la capital y en el interior de Uruguay. La investigación se inserta en la sociología de la educación musical al investigar tamborileros de candombe, quienes asumen un rol central como educadores musicales en el contexto de los liceos y talleres como espacios formativos. La investigación busca revelar aspectos de apropiación y transmisión en la oferta de estas prácticas musicales del candombe a la comunidad y posibles aportes teóricos y metodológicos a la educación musical en América Latina. El diseño metodológico de la investigación está relacionado con el uso del enfoque cualitativo y el estudio de caso. La relevancia del tema se muestra en el reconocimiento del candombe como patrimonio inmaterial de la humanidad y la recomendación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), de difundirlo como espacio sociocultural a través de su transmisión en diferentes contextos.

Palabras Clave: prácticas pedagógico-musicales, candombe, comunidad uruguaya, sociología de la educación musical

Introdução

Como professor do curso de licenciatura em Música, venho me dedicando a estudos e reflexões sobre a prática musical do candombe, impulsionado pela localidade em que a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA²⁵) está inserida (fronteira com o Uruguai). As práticas musicais estabelecidas com os tambores de candombe na música uruguaia têm sido objeto de estudo no meu percurso como percussionista, pesquisador e educador musical ao longo dos últimos anos. Soma-se a essa trajetória a experiência do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGMUS/UFRGS), com a linha de investigação “Práticas educacionais e socioculturais em música”, que se dedica aos processos de transmissão e recepção musical em diferentes contextos culturais e institucionais. Destaca-se, também, a parceria do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS com a Universidad de La República Uruguay (UDELAR), na área de Música, para a realização do Mestrado Interinstitucional (Minter), com os objetivos de capacitar academicamente o corpo docente da instituição e de gerar conhecimentos científicos na área. Essa ação de cooperação demonstra os nossos interesses comuns para o desenvolvimento de pesquisas na área de música e educação musical e, conseqüentemente, para o desenvolvimento cultural, artístico e científico dos países da América Latina.

Nesse processo de olhar para si em conjunto com um olhar atento às conexões que se estabelecem no cotidiano vivido, que passei a considerar minhas experiências de vida na construção

²⁵ Criada em 11 de janeiro de 2008, pela Lei nº 11.640 (Brasil, 2008), a Fundação Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) localiza-se na metade sul do Rio Grande do Sul. Apresenta uma estrutura *multicampi* em seu funcionamento, com atendimento presencial em dez unidades distribuídas em diferentes cidades do estado, estando localizado, na cidade de Bagé, o curso de Licenciatura em Música.

da presente pesquisa. O trabalhador intelectual deve aprender a usar sua experiência de vida, examiná-la e interpretá-la continuamente. Reconhecer essas experiências significa considerar que o “passado influencia e afeta o presente, além de definir a capacidade de experiência futura” (Mills, 2009, p. 22).

A pesquisa em desenvolvimento se insere na Sociologia da Educação Musical ao investigar *tamborileros* de candombe²⁶, que assumem um papel central como educadores musicais no contexto de *liceos* e *talleres*²⁷. O estudo pretende desvelar as narrativas de práticas pedagógico-musicais na compreensão do que tenho chamado de fenômeno da “institucionalização do candombe”, presente na cultura do candombe pelo oferecimento dessas práticas musicais à comunidade em *liceos* e *talleres*. O estudo analisa as perspectivas pedagógico-musicais utilizadas nos processos de ensino-aprendizagem, bem como os projetos e as ações desenvolvidos na capital e no interior do Uruguai, em uma possível “institucionalização do candombe”.

Relevância da pesquisa

A relevância da temática relaciona-se ao reconhecimento do candombe como patrimônio imaterial da humanidade e à recomendação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de difundi-lo como espaço sociocultural por meio de sua transmissão em diferentes contextos. Tenho compreendido melhor os processos do que tenho chamado de “institucionalização do candombe” a partir de sua promoção pela UNESCO, no ano de 2009, a patrimônio imaterial nacional e da humanidade. Nesse sentido, o documento *Patrimônio vivo del Uruguay – Relevamiento de candombe*, organizado pela UNESCO apresenta uma série de informações e perspectivas de análise sobre o candombe, como perspectivas histórica (levantamento bibliográfico, documental e testemunhal); antropológica (aspectos de luta, resistência e dominação) e aspectos musicais (diferentes toques e estilos de candombe no interior e em Montevideo). O documento sinaliza uma série de orientações educacionais e culturais para a difusão e a preservação do candombe como patrimônio imaterial e apresenta discussões sobre apropriações, identidades, transformações e tensões relacionadas ao candombe na atualidade.

As perspectivas apresentadas no documento parecem ser centrais na discussão sobre uma conceituação do candombe de hoje, isto é, como uma prática musical contemporânea. Isso não significa dizer que o candombe de hoje deva deixar de considerar os valores construídos no passado. Pelo contrário, trata-se de buscar um posicionamento sobre qual candombe está em “jogo”. Nesse sentido, Brena (2015) apresenta algumas reflexões na difícil tarefa de conceituação sobre o que seja o candombe. Para a autora, refere-se a uma manifestação cultural que apresenta uma complexidade

²⁶ Termo designado para pessoas que tocam os tambores de candombe.

²⁷ *Liceos* (escolas) e *talleres* (oficinas) são espaços de formação musical na capital e no interior do Uruguai.

em sua conceituação. Por um lado, o candombe guarda uma inerente conexão com a realidade sociopolítica e econômica da população afrouruguaia com os processos de reterritorialização, de construção identitária e de discriminação racial, além de ser uma prática de resistência ritualizada, a qual se desenvolve em um contexto nacional secularizado. Por outro lado, é uma *performance* espetacularizada, atualmente popular, declarada patrimônio imaterial nacional e da humanidade (Brena, 2015).

No estudo, os tambores²⁸ de candombe assumem um papel central naquilo que envolve sua prática e suas relações com os bairros/comunidade. Os tambores, ao serem percutidos pelas pessoas, em diferentes lugares, com distintas atribuições de significado e valor, refletem uma trama sonora de múltiplas complexidades e sentidos envolvidos. A educação musical, de acordo com a abordagem sociocultural, considera a música como prática social e, portanto, repleta de significados. O desafio que se coloca a nós, educadores musicais, é o de compreender as relações que se estabelecem nos processos de ensino e aprendizagem (Souza, 2000).

Pesquisar as práticas de *tamborileros* de candombe em *liceos* e *talleres* tem sido uma oportunidade de analisar as formas e as estratégias pedagógico-musicais empregadas nesses contextos. A verificação de processos de ensino e aprendizagem em uma perspectiva microssociológica pode igualmente ser uma oportunidade de investigação e valorização das diversas subjetividades presentes no processo pedagógico-musical. A análise minuciosa das pedagogias musicais empregadas, as sociabilidades construídas, os pequenos detalhes nas interações, entre outros desdobramentos da vida cotidiana, seriam os “pequenos nada da vida” propostos pelo sociólogo José Machado Pais (1986, p. 17). Para o autor, esses “pequenos nada” seriam fatores inegáveis de sociabilização e de socialização que “materializam certas formas de existência e de relação social e que a inscrevem em um lugar” (Pais, 1986, p. 21).

Apontamentos sobre o campo

No mês de outubro de 2019, realizei, na cidade de Montevideo, minha primeira ida a campo, o que tenho chamado de “Campo 1”. Naqueles dez dias, pude vivenciar situações de interação com a comunidade uruguaia naquilo que, de alguma forma, se relacionasse ao candombe. Essas interações estavam previstas no planejamento de ações apresentado como requisito para apoio em afastamento oficial do país junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico²⁹ (CNPq) e ao PPGMUS/UFRGS. Cabe registrar que, em muitas outras situações, ocorria o que chamava de “boas coincidências”, ou seja, interações que não estavam previstas no planejamento inicial, mas que

²⁸ “(...) un único tipo de tambor em tres tamaños denominados piano, repique y chico, en orden de mayor a menor y correspondiente sonoridad del grave al agudo” (Ferreira, 1997, p. 69).

²⁹ Bolsista do CNPq.

possibilitaram outros engajamentos para a pesquisa. Essas situações permitiram analisar outras narrativas sobre como são desenvolvidos os processos de ensino e aprendizagem dos tambores e a “institucionalização do candombe” na realidade uruguaia.

No campo, busquei conhecer músicos, grupos musicais e documentos oficiais, realizar visitas institucionais, registrar relatos de pessoas, investigar as perspectivas acadêmicas estudadas e as políticas públicas culturais e educacionais em implementação envolvidas com o candombe. Nessa imersão, pude interagir com diferentes agentes culturais que estão envolvidos com práticas pedagógico-musicais do candombe, como representantes da diretoria de educação não formal do MEC, músicos locais e integrantes da comparsa³⁰ *Valores de Ansina*, representantes da diretoria da *La Casa de la Cultura Afrouruguaya*³¹, docentes de candombe, pesquisadores e artesãos de tambores.

As reflexões e as vivências oportunizadas pela imersão no Uruguai em relação às dimensões artística, histórica, sociológica, política, cultural, educacional e a aspectos musicais presentes no candombe, têm sido marcantes ao acompanhar os engendramentos presentes no candombe da capital e do interior do país vizinho. Essas experiências são determinantes para a compreensão sobre o foco e as formas de realizar a pesquisa. As conversas realizadas, os dados desvelados e as etapas vividas no Uruguai propiciaram conexões na definição de um problema de pesquisa, permitindo delinear, naquele contexto, o lócus de investigação para o estudo.

Metodologia

Atualmente, tenho me dedicado à tarefa de transcrever relatos, diários de campo e entrevistas semiestruturadas realizadas por mim. Além disso, tenho me dedicado a análises sobre fotos e vídeos como fontes iconográficas da pesquisa qualitativa em educação musical (Leite et al., 2018). São inúmeros registros de uma imersão bastante significativa, participativa e produtiva. Para os “qualitativos” [as pesquisas qualitativas],

a realidade é uma construção social da qual o investigador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leve em consideração os componentes de dada situação em suas interações e influências recíprocas. (Alves, 1991, p. 55)

O desenho metodológico da pesquisa se relaciona à utilização da abordagem qualitativa e do estudo de caso. Caracteriza-se por uma abordagem naturalista e, ao mesmo tempo, interpretativa. Procura interpretar a realidade a partir do vivido pelos participantes da investigação em termos “dos

³⁰ *Comparsa* refere-se ao agrupamento de *tamborileros*, personagens típicos (*mamavieja*, *gramillero*, *escobero*) e *estandartes* (*banderas*, *bailarines* e *las vedettes*) (Ruiz, 2015).

³¹ “*La Casa de la Cultura Afrouruguaya es una institución sin fines de lucro que promueve el conocimiento, la valoración y difusión del aporte de los afrodescendientes y su acervo histórico, así como la creación y recreación de sus diversas manifestaciones artísticas, culturales y sociales*” (Casa de la Cultura Afrouruguaya, 2021).

significados ocorridos” em experiências vinculadas ao cotidiano do indivíduo (Denzin & Lincoln, 2006).

As experiências vividas estão me permitindo analisar diferentes formas de educar musicalmente e, por consequência, desenvolver diferentes perspectivas metodológicas na educação musical latino-americana. Souza (2007) aponta que, “como educadores musicais, precisamos adequar representações e práticas pedagógico-musicais a nosso papel social no continente latino-americano” (p. 19). A autora destaca as particularidades da América Latina e sugere que a educação musical pode ir mais longe, aprofundando diferentes questões que se apresentam como objeto de estudo. O papel das etnias e dos movimentos regionais é um dos exemplos trazidos pela autora, que ainda afirma que “estabelecer a relação dos estudos particulares com a dinâmica da totalidade social poderá contribuir para o avanço na elaboração de uma teoria social da educação musical” (Souza, 2007, p. 19).

Próximos passos

Por fim, com previsão de defesa para o primeiro semestre de 2023, a tese pretende fomentar discussões sobre diferentes formas de educar musicalmente e sobre como gerar reflexões e transformações na paisagem das pesquisas em Educação Musical na América Latina. Os países presentes no continente latino-americano se apresentam de diferentes formas ao conceituarem a Educação Musical. São visões de mundo que, por vezes, falam de diferentes epistemologias da Educação Musical. Em nossa área, as pesquisas caracterizam-se por uma variada abordagem teórico-metodológica, justamente pela complexidade que a música apresenta ao se relacionar a diferentes contextos socioculturais de produção. Para Kramer (2000), a pedagogia da música “ocupa-se da relação entre pessoas e música(s) sob aspectos de apropriação e transmissão” (p. 52). Nesse sentido, o estudo busca desvelar aspectos de apropriação e transmissão presentes no oferecimento dessas práticas musicais à comunidade uruguaia e, conseqüentemente, trazer contribuições teórico-metodológicas para a educação musical latino-americana.

Referências

- Alves, A. J. (1991). O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, 77, 53–61.
- Brasil. (2008). *Lei nº 11.640, de 11 de janeiro de 2008*. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111640.htm
- Brena, V. (2015). Historias de lucha entre la resistencia, la dominación y la liberación: Candombe es “todo, mi vida...un sentir”. En Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, *Patrimonio Vivo de Uruguay, Relevamiento de Candombe* (pp. 69–162). MEC.

- Casa de la Cultura Afrouruguaya. (2021). *Quienes somos*. <https://casaafrouguaya.org/web/espanol-quienes-somos/>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens* (2a ed.). Artmed.
- Ferreira, L. (1997). *Los tambores del candombe*. Colihue-Sepé.
- Kraemer, R. D. (2000). Dimensiones e funções do conhecimento pedagógico musical. *Em Pauta*, 11(16-17), 50–73.
- Leite, M. C., Souza, J., Santos, J. C. P., & Lorenzetti, M. A. G. (2018). O uso de imagens e vídeos em pesquisas qualitativas em educação musical. *Simpósio do XVIII Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical*. ABEM.
- Mills, C. W. (2009). *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*. Jorge Zahar.
- Pais, J. M. (1986). Paradigmas sociológicos na análise da vida cotidiana. *Análise Social*, 23(90), 7–57.
- Ruiz, V. (2015). Relevamiento bibliográfico, documental y testimonial: Pasado y presente en el Candombe. En Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. *Patrimonio Vivo de Uruguay, Relevamiento de Candombe* (pp. 7–59). MEC.
- Souza, J. (org.). (2000). *Música, cotidiano e educação*. Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS.
- Souza, J. (2007). Cultura e diversidade na América Latina: O lugar da educação musical. *Revista da ABEM*, 18, 15–20.

La interdisciplinariedad como eje transversal en la educación musical en la Facultad de Artes Escénicas en programas de pre-grado

Alfonso Lescano Pinchi

Facultad de Artes Escénicas, Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú

Resumen

El documento presenta el proceso y los resultados de la implementación de un proyecto de innovación interdisciplinario entre las especialidades de música y teatro de la Facultad de Artes Escénicas de la Pontificia Universidad Católica del Perú, el año 2019. El proyecto de innovación interdisciplinaria consistió en un trabajo colaborativo entre los alumnos del curso *Piano Complementario*, de la especialidad de música y los alumnos del curso *Música* de la especialidad de teatro, quienes a través de las seis fases del método de proyectos y con base en cinco elementos interdisciplinarios,

planificaron, ensayaron y presentaron, frente al público, escenas de teatro musical adaptadas por ellos mismos, en las cuales todos actuaron y ejecutaron instrumentos musicales, integrando ambas disciplinas artísticas. Los resultados muestran tres aspectos generales: (1) El método de proyectos favorece el logro de la interdisciplinariedad. (2) Se identificaron las actividades de aprendizaje específicas que favorecen o afectan la interdisciplinariedad. (3) El trabajo grupal entre compañeros de diferentes disciplinas artísticas generó una mayor motivación en la realización de las actividades de aprendizaje. Finalmente, el autor presenta unas recomendaciones finales para la mejora del proyecto y hace una reflexión en relación al actual contexto de aislamiento social, con miras a una posible adaptación a la virtualidad con el fin de generar nuevos espacios, tanto en el ámbito académico como en el campo laboral.

Palabras Clave: método de proyectos, interdisciplinariedad, teatro, música

Abstract

This paper describes the process and the results from the implementation of an interdisciplinary innovation project between the specialties of music and theater of the Faculty of Performing Arts of the Pontificia Universidad Católica del Perú in 2019. The interdisciplinary innovation project consisted of a collaborative work between the students of the Complementary Piano course, of the music major and the students of the Music course of the theater major, who through the six phases of the project approach and based on five interdisciplinary elements, planned, rehearsed and described, in front of an audience, musical theater scenes adapted by themselves, in which they all acted and played musical instruments, integrating both artistic disciplines. The results show three general aspects: (1) The project approach facilitates the achievement of interdisciplinarity. (2) The identification of the specific learning activities that facilitates or affect interdisciplinarity. (3) Group work among peers from different artistic disciplines generated greater motivation in the realization of learning activities. Finally, the author describes some final recommendations for the improvement of the project and makes a reflection in relation to the current context of social isolation, with a view to a possible adaptation to virtuality in order to generate new spaces, both in the academic and in the labor field.

Keywords: project approach, interdisciplinarity, theatre, music

Problematización y aproximación al contexto

A través del trabajo de indagación y revisión de los documentos oficiales de la institución, se identificó que uno de los Ejes Transversales a la Formación era la Interdisciplinariedad (PUCP, 2016a). En esa misma línea, la Facultad de Artes Escénicas, a través de su Plan de Desarrollo de

Unidad, expresa el interés por ofrecer una formación integral e interdisciplinaria a sus estudiantes (PUCP, 2016b).

Asimismo, se encontró que las estrategias metodológicas utilizadas en los cursos Piano Complementario 2 y Música 2, de las especialidades de música y teatro, respectivamente, poseían características de un trabajo colaborativo, pero no interdisciplinario. Por tanto, esta situación se presentó como una oportunidad para proponer un proyecto de innovación que atendiera las consideraciones interdisciplinarias que proponía la universidad, para la formación integral en la Facultad de Artes Escénicas.

En relación a esta problemática, se diseñó un proyecto de innovación el cual consistió en la implementación del método de proyectos para facilitar el desarrollo de los elementos interdisciplinarios y con ello, vincular dos cursos de distintas especialidades con el eje de interdisciplinaria propuesta por la institución.

Objetivos

El objetivo general: Favorecer la interdisciplinaria entre los cursos Piano Complementario y Música, de las especialidades de música y teatro, respectivamente, a través del método de proyectos.

Objetivo específico: Identificar las actividades de enseñanza que favorecen o afectan el logro de los cinco elementos interdisciplinarios durante el desarrollo de las seis fases del método de proyectos.

Referencias teóricas

Se optó por la propuesta teórica de Tippelt y Lindemann (2001) del método de proyectos, la cual se divide en seis fases: informar, planificar, decidir, realizar, valorar y controlar. Los autores destacan las características y objetivos específicos a lograr en cada una de estas fases. Asimismo, dejan claro el rol del docente como un asesor, guía, coordinador y observador que fomenta situaciones de aprendizaje. Respecto al rol de los estudiantes, los autores mencionan que en el método de proyectos los alumnos se convierten en los principales gestores de su aprendizaje, reflexionando constantemente sobre sus acciones, decisiones, argumentos y generando el autoaprendizaje. Este método es de naturaleza interdisciplinaria y colaborativa, en tanto se presta para generar situaciones de aprendizaje en las cuales se debe integrar distintos conocimientos a través de la interacción grupal, bajo un ambiente de respeto y empatía.

Para los elementos interdisciplinarios, se tomaron en cuenta las propuestas de integración y participación docente de Lansiquot (2016); homogeneidad de Berger (1972); pensamiento crítico de

Newell (1992) y aprendizaje recíproco de Piaget (Piaget en Torres, 2006). En términos generales, estos cinco elementos apuntan a establecer criterios específicos para reconocer un aprendizaje interdisciplinario. Para los autores, una práctica interdisciplinaria debe lograr que los alumnos integren de manera consciente las perspectivas de ambas disciplinas y el aprendizaje de los estudiantes de ambas especialidades debe ser recíproco; el docente debe buscar siempre una equidad en la información que brinda. De igual manera, para que se logre la interdisciplinaria es necesaria la intervención de dos docentes de diferentes disciplinas. En este caso, el autor de esta investigación asumió el rol del docente de música y participaron tres docentes invitados de la especialidad de teatro.

El trabajo de adaptación de estas teorías al proyecto de innovación y diseño de actividades de enseñanza implicó dos aspectos. Por un lado, tomar en cuenta la naturaleza y objetivos de cada una de las fases del método de proyectos. Por otro lado, tomar en cuenta las características de cada uno de los elementos interdisciplinarios. En tal sentido, la pertinencia y coherencia de las actividades diseñadas fueron fruto de este arduo análisis previo.

Proyecto de innovación

El proyecto de innovación consistió en la preparación de una escena musical al estilo *Teatro Musical* la cual debía ser representada por un grupo interdisciplinario conformado por los alumnos de teatro y música. En esta escena musical los alumnos no solo debían mostrar las capacidades propias de su especialidad, sino que era requisito que los alumnos de música asumieran el rol de actores y que los alumnos de teatro asumieran el rol de músicos.

En ese sentido, tomando en cuenta la revisión de la literatura, se diseñaron actividades de aprendizaje específicas para el desarrollo de los elementos interdisciplinarios y fueron ubicadas con pertinencia metodológica en las fases del método de proyectos. En un primer momento se tomaron en cuenta las características de cada fase del método de proyectos y las características de cada elemento interdisciplinario. Luego, se compararon unas con otras para poder agruparlas por su semejanza y similitud. Finalmente, con esta información, se diseñaron las actividades a realizar en cada una de las fases, con el fin de que cada una de estas actividades favorezca el desarrollo de los elementos interdisciplinarios.

Los sujetos participantes en el proyecto fueron tres: el docente principal, los docentes invitados y los alumnos. El rol central fue asumido por el docente principal, autor del presente artículo, quien realizó la reflexión sobre su propia docencia. Los tres docentes invitados de la especialidad de teatro se adecuaron a los distintos horarios programados para los ensayos y trabajo con cada grupo interdisciplinario formado por los alumnos. Es pertinente mencionar que, mientras los docentes invitados asumieron la perspectiva disciplinar del Teatro, el docente principal asumió la

perspectiva disciplinar de la Música; ambas disciplinas importantes para el logro de la interdisciplinariedad. Aun cuando los alumnos y docentes invitados participaron de la investigación realizando las actividades diseñadas en la planificación, quien ejecutó las técnicas e instrumentos para recoger información fue el docente principal, es por ello que la metodología utilizada para la investigación fue la investigación-acción.

La investigación se realizó en los cursos que el docente principal tuvo a su cargo: Música 2, de la especialidad de teatro y Piano Complementario 2, de la especialidad de música, ambos de la Facultad de Artes Escénicas.

Diseño metodológico

La investigación se realizó bajo la metodología de investigación- acción propuesta por Susman y Evered (en Goyette, 1988) compuesta por cinco momentos: diagnóstico, planificación de la acción, realización de la acción, evaluación y definición de conocimientos nuevos. Para el recojo de información se utilizó la técnica de observación y dos instrumentos: ficha de observación periódica indirecta y diario docente.

Resultados

Se encontró que las características de la homogeneidad eran parte del proceso de integración que realizaron los alumnos ya que, para que se logre la integración, fue necesario que realizaran el proceso de comparar, reconocer las semejanzas y entablar criterios de relación entre las dos disciplinas, característica propia de la homogeneidad. En ese sentido, la homogeneidad se consideró dentro de la integración.

Se logró favorecer la interdisciplinariedad a través de la implementación del método de proyectos y las actividades diseñadas para cada una de sus fases. Los cinco elementos fueron favorecidos a lo largo de todas las fases. Las actividades propuestas favorecieron de manera diferente a las dos especialidades durante la secuencia didáctica del método.

Respecto a los resultados teatrales-musicales obtenidos, principalmente reposan sobre el logro de integración y el aprendizaje recíproco. En tal sentido, los alumnos de ambas especialidades lograron encontrar puntos concretos en común entre la estructura compositiva de una obra musical y una teatral. Encontraron que en ambas hay un discurso basado en las cualidades del sonido: intensidad, duración, altura y timbre. Ambos discursos poseen una estructura que presenta un inicio, desarrollo/clímax y desenlace. Por otro lado, los alumnos de música lograron experimentar de manera práctica contenidos propios de la especialidad de teatro como asumir un rol de actor/personaje en la canción e identificar su acción. Los alumnos de la especialidad de teatro lograron experimentar de

manera práctica los contenidos propios de la especialidad de música como asumir el rol de músico ejecutante en un ensamble instrumental, participación en la planificación y realización de ensayos de instrumento e interiorización del lenguaje musical.

De lo recogido en la fase de valorar del método de proyectos, los alumnos valoraron de manera positiva la implementación de este proyecto ya que, además de generar un ambiente asertivo y positivo, les permitió entender los contenidos conceptuales de una manera más sólida ya que tenían el apoyo de sus otros compañeros. Es decir, si un alumno de teatro tenía una duda sobre un tema musical, los compañeros de la especialidad de Música asumían un rol de asesor/especialista y lo ayudaban a entender este concepto. Esto también se dio al revés, los alumnos de teatro ayudaban a los de música.

Los alumnos también comentaron que trabajar colectivamente con una especialidad artística distinta a la suya los motivó a invertir más tiempo en el desarrollo y preparación del concierto para lograr un buen resultado grupal.

Reflexiones sobre los resultados

El correcto desarrollo de las tres primeras fases sentó las bases para un buen desenvolvimiento durante los ensayos de grupos interdisciplinarios y muestra final.

La supervisión durante la fase de control permitió mantener una información real sobre los resultados parciales y poder tomar decisiones sobre la marcha.

La optimización de recursos tecnológicos de comunicación e información, facilitó un vínculo más activo y cercano entre los integrantes de los grupos interdisciplinarios en temas como la organización de ensayos, separación de aulas y retroalimentación.

Los alumnos de ambas especialidades mostraron una gran motivación al trabajar con compañeros de otras disciplinas artísticas. Esto ayudó a mantener un objetivo en común y a que estuvieran dispuestos a realizar actividades de aprendizaje que se encontraban fuera de su zona de confort.

El formato de teatro musical se adaptó con facilidad a la interdisciplinariedad propuesta desde el método de proyectos, ya que los conceptos musicales y teatrales estaban articulados por la historia que se contaba en cada canción.

Recomendaciones finales

Se recomienda tener un mayor número de docentes invitados que puedan asumir el rol de especialista de la otra disciplina, hacerlos más partícipes del proyecto de innovación y considerar la

posibilidad del co-dictado o creación de un curso especialmente para el desarrollo de actividades interdisciplinarias.

Durante el trabajo individual por especialidad, es necesario el uso de fichas-guía que orienten con mayor claridad las actividades relacionadas a la integración de aspectos teóricos y conceptuales, para que los elementos interdisciplinarios favorezcan en igual medida a las dos especialidades.

El actual contexto de aislamiento social nos ha obligado a modificar el perfil profesional del artista escénico. Para poder adaptarnos a esta nueva normalidad, es necesaria la intervención de diferentes disciplinas que nos ayuden a generar un producto artístico honesto, atractivo y de calidad; la interdisciplinaria es un camino para atender esta compleja problemática.

En ese sentido, se recomienda adaptar a la virtualidad proyectos de innovación utilicen de manera pertinente los recursos tecnológicos y plataformas de video conferencia. Si bien es cierto que la sincronización representa un gran problema para la ejecución instrumental a distancia, considero que sí es posible realizar ciertas actividades de sincronía. Hasta el momento, he podido experimentar con ejecuciones sincrónicas (piano y voz) utilizando y combinado simultáneamente las plataformas Zoom, Google Meet e interfaces de audio. Aunque hay ciertas limitaciones, creo que ha sido un acercamiento positivo para generar nuevos espacios en este difícil contexto.

Es muy importante que las instituciones de educación superior fomenten la creación de equipos conformados por alumnos y docentes de diferentes disciplinas como producción, música, teatro y danza, para el diseño e implementación de proyectos de innovación interdisciplinaria que busquen generar nuevos espacios de producción artística y mayores oportunidades laborales. Sin duda es un reto mayor, pero también una responsabilidad con nuestros estudiantes y comunidad artística en general.

Referencias

- Berger, G., Apostel, L., Briggs, A., & Michaud, G. (1972). *Interdisciplinarity: Problems of teaching and research in universities*. OECD Publications. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED061895.pdf>
- Goyette G., & Lessard-Hébert, M. (1988). *La investigación-acción: Funciones, fundamentos e instrumentación*. Laertes.
- Lansiquot, R. D. (2016). *Interdisciplinary pedagogy for STEM: A collaborative case study*. Palgrave.
- Newell, W. H. (1992). Academic disciplines and undergraduate interdisciplinary education: Lessons from the School of Interdisciplinary Studies at Miami University, Ohio. *European Journal of Education*, 27(3), 211–221. <https://www.jstor.org/stable/1503450>

- Pontificia Universidad Católica del Perú (2016a). *Modelo Educativo PUCP*. Rectorado. <http://www.pucp.edu.pe/la-universidad/documento/modelo-educativo-pucp/>
- Pontificia Universidad Católica del Perú (2016b). *Plan de Desarrollo de Unidad FARES*. Unidad de Artes Escénicas. Facultad y Departamento.
- Tippet, R., & Lindemann, H. (2001). *El método de proyectos*. El Salvador, München Berlín. <http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1KFJWWJ3B-11D27DY-1P5D/metodo%20proyectos.pdf>
- Torres J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado* (5ta Ed.). Morata.

Partituras em conversação: Formação de professores em música no sul do Brasil

Dulcimarta Lemos Lino
Faculdade de Educação, UFRGS, BR

Resumo

A comunicação Partituras em “Conversação” (Cage, 2015) apresenta os resultados da investigação “Educação Musical na formação de professores dos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos” (Lino, 2020). A pesquisa investigou a educação musical presente nos Cursos de Graduação em Pedagogia da região sul do Brasil, na especificidade da educação infantil. Dentro de uma abordagem quantitativa e qualitativa, a escuta investigativa parte da legislação relativa à formação de professores no Brasil e da constituição do *Ateliê Poético* na universidade, para colher os referentes da ação docente. O estudo conclui que temos diferentes realidades dentro de cada uma das instituições de ensino superior gaúchas, que precisam ser compreendidas no contexto singular e global, deslocando a subalternidade hierárquica do ensino de música ainda marcado por traços de colonialidade e trajetórias de epistemicídios musicais. O fortalecimento do cenário educativo compreende que o processo de formação de professores em música não se limita apenas ao caráter mandatário de diretrizes curriculares nacionais, mas também exige o exercício contínuo de um coletivo de discussão que articule e aprofunde, política e pedagogicamente, resistência e deslocamento dessas concepções. Ao viver os processos de escuta e criação musical na experiência de “barulhar” (Lino, 2008), os professores tocam a pedagogia como “gesto poético de linguagem” (Richter & Berle, 2015) para sublinhar a composição da docência e da infância na experiência de “estar à escuta” (Nancy, 2007). O valor pedagógico da imaginação irrompe na formação de professores para dar-se a ver o lúdico, o sensível, o profundo e o singular intrínsecos na vida cotidiana escolar que oferecem às crianças e que

têm o privilégio de vivenciar, gestos poéticos provocadores do movimento de saberes e fazeres da música e da pedagogia em contextos plurais contemporâneos.

Palavras-chave: formação de professores em música, pedagogia e música, educação musical

Resumen

La comunicación Partituras en conversación (Cage, 2015) presenta los resultados de la investigación “Educación Musical en la formación de profesores de los Cursos de Graduación en Pedagogía Gauchos” (Lino, 2020). El tema de la investigación fue sobre los programas de la educación musical presente en los Cursos de Graduación en Pedagogía, de la región sur de Brasil, en el área de educación infantil. Dentro de un abordaje cuantitativo y cualitativo, la investigación parte de la legislación sobre la formación de profesores en Brasil y de la creación del Atelier Poético en la universidad, para recoger los referentes de la acción docente. El estudio concluye en que existen diferentes realidades dentro de cada una de las instituciones de enseñanza superior gaúchas que precisan ser comprendidas en el contexto singular y global, cambiando el lugar de la jerarquía en la enseñanza de la música, marcado por trazos colonialistas y trayectorias de “epistemicídios” musicales. El fortalecimiento del escenario educativo implica que el proceso de formación de profesores en música no se limite apenas a las directivas curriculares nacionales, sino que exija también el ejercicio continuo de un colectivo de discusión que articule y profundice, política y pedagógicamente, una resistencia a esas concepciones nacionales y los cambios pertinentes que de ello deriven. Al vivir los procesos de escucha y creación musical en la experiencia de “hacer ruido” (Lino, 2008) los profesores tocan la pedagogía como “gesto poético de lenguaje” (Richter & Berle, 2015) para subrayar la composición de la docencia y de la infancia en la experiencia de “estar a la escucha” (Nancy, 2007). El valor pedagógico de la imaginación irrumpe en la formación de profesores para permitirse ver lo lúdico, lo sensible, lo profundo y lo singular, intrínsecos en la vida cotidiana escolar que ofrecen a los niños y que tiene el privilegio de vivenciar, gestos poéticos provocadores del movimiento del saber y del hacer de la música y de la pedagogía en contextos plurales contemporâneos.

Palabras llave: formación de profesores en música, pedagogía y música, educación musical

Introdução

Na tentativa brincante de conjugar o verbo partir, Nancy (2016) evoca partitura:

como o caderno sobre o qual se imprime música. Se chama partitura porque a música se escreve no pentagrama, onde anotamos os momentos da melodia, porém, também, as partes das diferentes vozes quando temos que interpretar uma composição ou as partes de diferentes

instrumentos em uma orquestra. As palavras dessa família vêm do latim “*pars*” (a parte) e “*partire*” que significam dividir, separar [...] repartir. (p. 16)³²

Para o filósofo, a palavra partitura contém em si a ideia de dividir, separar, de partir e, simultaneamente, a ideia de compartilhar. Nancy afirma que o papel divide e formata uma composição, mas a música apenas existe quando entra em ressonância e, pela escuta indizível, é partilhada acusticamente. Logo, são dois em um, sem separações nem oposições. A partitura imprime o gesto de um tempo e de um espaço da repetição, do exercício, de escolhas. Implica sempre dividir-se, compartilhar, separar-se de si mesmo. Deixar o gesto sonoro espontâneo que desenha o som para experimentar a necessidade de criar intencionalmente formas convencionadas de fazer música. Partes que definem estilos, instauram memória, ressoam pontos de escuta (Nancy, 2016). Nesse contexto, tocar e/ou escutar a música feita na partitura não significa decodificar a representatividade sintática da notação musical, mas in-corporar *feituas* dessa ação de partilha.

Partituras em conversação apresenta nossas “feituas corporais” (Lino & Richter, 2020), partilhas inter e intra-institucionalmente articuladas à formação de professores em educação musical (Lino, 2020) desde a universidade. Assim como a música da partitura somente pode tocar nossa escuta se também existir compartilhada acusticamente, as leis brasileiras homologadas à obrigatoriedade do ensino de música na escola, não se traduzem apenas com sua execução. Necessitam transpor a complexidade de um contexto singularmente plural institucionalizado, do acompanhamento, da observação, da formação e da avaliação continuada, porque abarcam micro e macropolíticas que não se reduzem à exclusividade impressa, mas se alastram, sem separações, à dimensão artística, afetiva, pedagógica, legal, administrativa e financeira.

Ao tomar como campo investigativo as instituições de ensino superior do sul do Brasil que ministram cursos de graduação em pedagogia, inicialmente analisamos seus documentos: projetos institucionais, projetos político pedagógicos, matrizes curriculares, planos de ensino, ementas, bibliografias, planos de aula. Mais tarde, nos aproximamos de seus gestores, professores e acadêmicos, na forma de entrevistas, palestras e da organização de concertos em suas instituições com o objetivo de promover conversações. Para o compositor, a *conversação* envolve o ato de

estar com (con), virar-se (versar) para – ou seja para fora do eu apenas. O verso da poesia e o verso da conversação estão relacionados apenas dessa forma, como um literal virar-se – na melhor das hipóteses, inesperadamente, em direção aos nossos muitos passados, presente, futuros, isto é, em direção a possibilidades, contingências, reconhecimentos, ininteligibilidades. (Cage, 2015, p. 17)

³² Grifos do autor.

Isso porque, no Brasil, após a implementação da Lei 11.769/2008 (Brasil, 2008) que trata da obrigatoriedade do ensino de música como componente curricular da educação básica³³ e da definição de diretrizes curriculares nacionais à operacionalização desse ensino (Brasil, 2016a, 2016b), tornou-se urgente conhecer, explicitar, fortalecer e alargar a formação de professores em música, desde a pedagogia.

Logo, a pesquisa “Educação Musical na formação de professores dos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos: escuta e criação na experiência de barulhar” (Lino, 2020), investiga a formação de professores nas instituições de ensino superior gaúchas, na especificidade da educação infantil. Dentro de uma abordagem quantitativa e qualitativa, a pesquisa de campo cataloga os Cursos de Graduação em Pedagogia (licenciatura-presenciais) que oferecem em seus projetos político-pedagógicos a inclusão de disciplinas específicas ao ensino de música. O estudo busca compreender o cumprimento de competências e de estratégias estabelecidas pelas Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de música nessas instituições (Brasil, 2015). Além disso cria, sustenta e acompanha a participação dos sujeitos no Grupo de Discussão Operativo - GATTI, em 2010, nomeado *Ateliê Poético* e constitui o grupo de pesquisa Escuta Poética (FACED/UFRGS). O mapeamento quantitativo é organizado em amostra comparativa mensurável para análise posterior. O *Ateliê Poético* justifica-se pela necessidade de complementar os resultados quantitativos, para qualitativamente movimentar as conversações produzidas à educação musical desde a pedagogia. No *Ateliê Poético* os sujeitos investigados, acadêmicos e pedagogos, são convidados a conviver com *práticas criativas* que colocam a música em estado de encontro (Lino & Dornelles, 2019), experimentando os processos de escuta e criação musical potencializados na ação de “barulhar” (Lino, 2008). Para tanto, os sujeitos participam de interações e brincadeiras que tocam o sonoro e o musical, sem hierarquias, vivendo o exercício de improvisar, interpretar, apreciar e compor.

Ao enfatizar as relações inseparáveis e sem fronteiras entre *música, educação e infância*, nossa investigação tem como eixo fundante a *escuta* tanto das instituições de ensino superior como da pedagogia como gesto poético de linguagem (Richter & Berle, 2015). As autoras sublinham que no gesto poético o que emerge não é a liberdade enraizada individualmente, mas a experiência do viver juntos, potência de plasmar sentidos singulares no coletivo mundano. Ao tensionar as descontinuidades temporais que tecem a alteridade languageira dos encontros entre adultos e crianças, o gesto poético “mostra sem designar, oferece sem destinar, propõe sem impor, expõe sem depor” (Lino, 2020, p. 86). Compreender a pedagogia como gesto poético de linguagem requer a investida “lúdica e lúcida” (Bárcena, 2014) do saber docente como potência criadora de narrativas singularmente plurais, no movimento contínuo de “estar à escuta” (Richter & Lino, 2019).

³³ No Brasil, a Educação Básica compreende as etapas da Educação Infantil (0-5 anos), do Ensino Fundamental (6-14 anos) e do Ensino Médio (15-17 anos) ou seja, toda a escolaridade antes do ensino superior.

Richter e Lino (2019) afirmam que,

estar à escuta exige compreender a pluralidade de sensibilidades que o corpo mobiliza e faz circular como anterioridade a qualquer significação, a qualquer distinção de lugar ou de função, como ressonância daquilo que no corpo vibra ao pôr-se em escuta. Essa singular experiência estésica convoca o corpo a agir em linguagem no ato mesmo de atribuir valores e sentidos que nos colocam e nos enraízam no mundo, que nos fazem reconhecer as coisas no mundo. Aqui, antes de ser palavra, língua, voz e significação, linguagem é ”a extensão e a simultaneidade do “com” como *maior potência* de um corpo, sua propriedade de *tocar a* outro corpo (de tocar-se), que nada mais é que sua de-finição de corpo. Finaliza – cessa e se cumpre, com um mesmo gesto – onde é-com (Nancy, 2006, p. 108)”³⁴. (Richter e Lino, 2019, p. 12)

Diante do presente contexto teórico, a pesquisa conclui que temos diferentes realidades dentro de cada uma das instituições de ensino superior no sul do Brasil que precisam ser compreendidas no contexto de singularidade plural, deslocando a subalternidade hierárquica disciplinar do ensino de música ainda marcado por traços de colonialidade e trajetórias de epistemicídios musicais e exclusões (Queiroz, 2014). O mapeamento quantitativo conclui que 13.8% das instituições de ensino superior gaúchas, ao sul do Brasil, oferecem o ensino de música na formação de professores, enquanto para 51.3% dessas instituições, a música aparece de forma polivalente: Artes-brincar (Lino, 2020).

As práticas utilitárias e disciplinares da música nas instituições de ensino superior investigadas é uma constante na formação oferecida aos professores. Todos os sujeitos insistem em destacar que os bancos universitários lhes têm ensinado a interrogar o lugar da música na educação, propondo diferentes discursos reflexivos para ampliar e fortalecer sua importância na docência escolar. Além disso, também experimentam o cancionário brasileiro, memorizando e imitando o repertório canônico à infância. Porém, ainda afirmam viver de forma menos sistemática os espaços da improvisação e da composição com a paisagem sonora ou com o seu corpo sonoro e/ou materialidades cotidianas. Afirmam que ao participar do *Ateliê Poético* compreendem que os processos de escuta e de criação experimentados no ato de barulhar não tem um roteiro a seguir. Por isso, podem resgatar como tônica da prática pedagógica formas que não se podem discutir, mas experimentar: as sonoridades – possibilidade de encontro e do exercício de colocar atenção no mundo³⁵ (Larossa, 2018), ato potente de preparação às narrativas plurais e complexas que podem habitar seus corpos e emergir na convivência cotidiana.

Estar coordenando a presente investigação, na convivência com cada um dos sujeitos, tanto nos encontros semanais (individuais) quanto mensais (no coletivo do Grupo de Pesquisa Escuta Poética), nos aproximou da caracterização da realidade dos sujeitos envolvidos no estudo. Nesse caso, evidenciou-se a presença da música na escola pública municipal de educação infantil pelo desejo e

³⁴ Grifos do autor.

³⁵ Atualmente Larossa (2018) prefere destacar a ideia de exercício à experiência. Isso porque o filósofo destaca que a ideia de experiência reside na transformação, enquanto ideia de exercício (que ele considera mais urgente na contemporaneidade) está na atenção ao mundo. Os exercícios são feitos para fazer que as pessoas sejam mais atentas.

comprometimento dessas professoras, que têm no grupo de pesquisa Escuta Poética espaço privilegiado de acolhida, escuta e formação continuada. Observa-se uma assimetria, desrespeito e amadorismo de gestores ao lidar com a música na maioria dos contextos escolares investigados. Porém, à medida que nos colocamos dentro das instituições, pudemos assistir essas fragilidades sendo superadas gradativamente e vimos a pedagogia articular a música em sua formação inicial e continuada.

Além disso, ao provocar a *Com Posição* (Cardoso, 2020, p. 33) docente, sublinhamos que “os saberes pedagógicos são produzidos pelos pedagogos” (Houssaye et al., 2004, p. 8), porque quando o professor “entra em pedagogia, ele produz para si uma teoria-prática” (p. 8). Ao colocar a música em estado de encontro o estudo conclui que a formação de professores nos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos se dá no encontro com aquilo que nos vinculamos. A música vinculou a convivência de formação e autoformação de nosso coletivo investigativo. O Grupo de Pesquisa Escuta Poética aproximou diferentes experiências para sustentar que em educação:

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constato, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire, 1996, p. 16)

A formação se dá nesse movimento, encontro com aquilo que nos vinculamos. Isso porque “há que dominar o cavaquinho para esquecê-lo no momento que o tocamos” (Suzano, 2018). Na *Pedagogia* e na *Música* não podemos fazer economia do fazer, porque o pedagogo é “aquele que procura conjugar a teoria e a prática a partir de sua própria ação” (Houssaye et al., 2004, p. 10) e têm direito e legitimidade de elaborar o saber pedagógico. Quando os autores escrevem o manifesto a favor dos pedagogos explicitam que “se a pedagogia é a reunião mútua e dialética da teoria e da prática educativa pela mesma pessoa, em uma mesma pessoa, o pedagogo é antes de mais nada um prático-teórico da ação educativa” (Houssaye et al., 2004, p. 10). Logo, “é nessa produção específica da relação teoria-prática em educação que se origina, se cria, se inventa e se renova a pedagogia” (Houssaye et al., 2004, p. 10). Temos que concordar que “o que deve haver na pedagogia é uma ação prática, mas, ao mesmo tempo, uma teoria da situação educativa referida a essa prática” (Houssaye et al., 2004, p. 8). A pedagogia não exclui a música, ela articula essa dimensão linguageira do corpo na ação, porém essa ação só tem sentido na medida que testemunha uma teoria, uma convivência, um fazer. Somos musicais! Somos todos os sons, os ruídos e os silêncios que nos entregarmos a compor na Pedagogia.

Referências

- Brasil. (2008). Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, ano CXLV, n. 159, seção 1, p. 1, 19 ago.
- Brasil. (2015). Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. CP. *Resolução n. 2 de 1 de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>
- Brasil. (2016a). Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB n. 12/2013*. Homologado em 6 de maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Brasília: CNE/CBE, 2016. <http://portal.mec.gov.br/>
- Brasil. (2016b). Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. *Resolução n.2*, de 10 de maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica. Brasília: CNE/CBE, 2016. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&Itemid=30192.
- Bárcena, F. (2004). *El delírio de las palabras: Ensayo para una poética del comienzo*. Herder Editorial.
- Cage, J. (2015). *Musicage: Palavras. John Cage em conversação com Joan Retallack*. Numa.
- Cardoso, B. O. (2020). Relatos de pesquisa: Notas de escuta. En D. L. Lino, *Diário de Campo II da Pesquisa Educação Musical nos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos: Processos de escuta e criação na experiência de barulhar* (pp. 33–39).
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Houssaye, J., Soetard, M., Hameline, D., & Fabre, M. (2004). *Manifesto a favor dos pedagogos*. Artmed.
- Larrosa, J. (2018). *P de Professor*. Pedro & João Editores.
- Lino, D. L. (2008). *Barulhar: A escuta sensível da música nas culturas da infância* [Tese Doutorado em Educação]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Lino, D. L. (2020). *Educação musical na formação de professores dos cursos de graduação em pedagogia gaúchos: Escuta e criação na experiência de barulhar*. Relatório de Pesquisa (2017–2020). FACED/UFRGS.

- Lino, D. L., & Dornelles, G. N. (2019). Eu sabo porque sabo: A poética da improvisação na educação musical. *Revista da ABEM*, 27(42), 163–180.
- Lino, D. L., & Richter, S. R. (2020). Feito Partitura: Palavra sonora como gesto poético de educar. *Signo, Santa Cruz do Sul*, 45(83), 2–17. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/216099>
- Nancy, J-L. (2007). *A la escucha*. Amorrortu.
- Nancy, J-L. (2016). *Que significa partir?* Capital Intelectual.
- Queiroz, L. R. S. (2014). *Música nas escolas: Uma análise do Projeto de Resolução das Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica*. <https://silo.tips/download/musica-nas-escolas-uma-analise-do-projeto-de-resoluao-das-diretrizes-nacionais-p>
- Richter, S. R. S., & Berle, S. (2015). A pedagogia como gesto poético. *Educação & Realidade*, 40(4), 1027–1043.
- Richter, S., & Lino, D. (2019). Estar à escuta: Música e docência na educação infantil. *Childhood & Philosophy*, 15, 1–24. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5120/512059810033/movil/index.html>.
- Suzano, M. (2018). *Som e silêncio: Documentário Arte e lutheria com Jaques Morelenbaum*. Arte 1, Coevos Filmes e Entreter, Vídeo Episódio 2.

Produção de uma obra literomusical e a formação do professor de música

Carla Eugenia Lopardo

Curso de Música-Licenciatura, Universidade Federal do Pampa, Brasil

Resumo

O presente trabalho apresenta algumas das ações realizadas dentro de um projeto de extensão com o intuito de compreender os processos envolvidos na produção de uma obra literomusical voltada para o ensino de música na educação básica, no contexto da formação de professores de música. Neste processo, diversos saberes e práticas pedagógicas são integrados, o que possibilita avaliar o seu alcance e impacto(s) na formação do educador musical e do professor atuante em sala de aula. A metodologia adotada é de caráter interdisciplinar, articulando múltiplos saberes construídos desde as práticas realizadas em componentes curriculares do Curso de Licenciatura em Música de uma universidade federal do sul do Brasil e em outros espaços de aprendizagem, além do diálogo com outras linguagens, como as artes visuais e a literatura. Espera-se, com este trabalho, contribuir

efetivamente na organização de espaços inclusivos de educação musical, com ênfase no planejamento docente, auxiliar nos diversificados processos de inserção da música nas escolas e promover o diálogo entre os diferentes âmbitos educativos, universidade-escola-comunidade, estimulando a discussão sobre as várias formas de aprender e fazer música.

Palavras-chave: criação colaborativa, práticas coletivas, formação de professores

Abstract

The present work presents some of the actions carried out within an extension project in order to understand the processes involved in the production of a literary-musical work aimed at teaching music in basic education, in the context of the training of music teachers. In this process, a range of knowledge and pedagogical practices are integrated, which makes it possible to assess its scope and impact(s) on the training of the music educator and the teacher acting in the classroom. The methodology adopted is of an interdisciplinary nature, articulating multiple knowledges built from the practices carried out in curricular components of the Music Degree Course at a federal university in southern Brazil and in other learning spaces, in addition to dialogue with other languages, such as the visual arts and literature. This work aims to contribute effectively to the organization of inclusive spaces for music education, with an emphasis on teacher planning, to assist in the diversified processes of insertion of music in schools and to promote dialogue between different educational spheres, university-school-community, stimulating discussion about the various ways of learning and making music.

Keywords: collaborative creation, collective practices, teacher training

Introdução

O projeto de extensão universitária “Contos para Cantar” tem como finalidade a produção de um livro literomusical para crianças, com a elaboração de um conjunto de contos e canções ilustradas acompanhadas por material didático para a sala de aula. A ideia de produção do livro didático “Contos para Cantar” iniciou-se em 2019, dentro de um projeto de extensão universitária constituído por alunos e ex-alunos do curso de Licenciatura em Música. O mencionado projeto de extensão possibilitou, desde 2016, a articulação com diferentes contextos socioeducativos, além da integração de alunos de graduação em diversificados espaços de aprendizagem musical. Um dos objetivos deste grupo foi desenvolver a ação pedagógica, adotando postura interdisciplinar e de trabalho em equipe, construindo competências e saberes educacionais, além de colaborar com a formação musical dos seus integrantes, estimulando a prática musical coletiva e desenvolvendo processos de criação colaborativa. A partir destas vivências, surgiu a possibilidade de concretizar as ações desenvolvidas

pelo grupo numa obra didático-musical dando origem ao livro “Contos para Cantar: Uma história com começo e sem final” (Figura 1).

Trata-se de um livro didático voltado para o ensino de músicas infantis, com temáticas interdisciplinares, apresentando unidades didáticas com atividades lúdicas que estimulam a aprendizagem musical através de três eixos da educação musical: apreciação, interpretação e criação. A metodologia adotada neste projeto articulou os saberes e fazeres construídos desde as práticas realizadas em componentes curriculares da graduação em música e os saberes prévios dos integrantes do grupo musical. A primeira parte da coletânea, o primeiro livro para os anos iniciais do ensino fundamental, conta com a produção literária de cinco contos ilustrados, além da criação de cinco músicas dentro projeto de extensão e as propostas pedagógico-musicais por parte da autora e coordenadora da ação. Desde a perspectiva inclusiva do material didático, o livro conta com audiodescrição dos personagens e de cada um dos contos, tanto em português quanto em espanhol, por isso, torna-se também uma proposta bilíngue para a sala de aula. Tanto os aspectos de acessibilidade quanto as faixas das canções são disponibilizadas numa plataforma onde o professor/leitor poderá acessar esses conteúdos fazendo o download dos materiais através do QRCode apresentado no livro.

Figura 1

Livro “Contos para Cantar: Uma história com começo e sem final”



Cada canção/conto acompanha uma unidade temática com sugestões de atividades musicais, desde uma perspectiva interdisciplinar e em sintonia com a Base Nacional Comum Curricular, oferecendo recursos, materiais e jogos musicais que estimulam a escuta atenta e criativa do aluno. Por outro lado, as ilustrações de cada uma das histórias e suas canções dialogam com as temáticas trabalhadas no livro desde a perspectiva da vida cotidiana, resgatando elementos da infância, estimulando a imaginação e a criatividade. A partir desta trajetória inicial, o presente trabalho

abordará os elementos necessários para dar sequência à coletânea de livros didáticos voltados para o ensino de música na educação básica, contemplando todos os seus níveis de ensino: educação infantil, anos finais e ensino médio, com produção musical por parte dos alunos envolvidos no projeto e criação de contos ilustrados integrando, assim, outras áreas do conhecimento.

Fundamentação teórica

Literatura, música e arte se constituem como instrumentos de mediação, ferramentas para o ensino do mundo dos números, das letras, das ciências, etc. Na perspectiva da educação musical inclusiva, autores como Beyer (2012), Bonilha (2010), Louro (2012, 2015) e Tudissaki (2015) colaboram na escolha dos materiais, na compreensão dos métodos e recursos a serem oferecidos na obra e outras questões relacionadas à Tecnologia Assistiva e ao Desenho Universal com o intuito de tornar o projeto o mais acessível e democrático possível.

As práticas musicais coletivas e de criação colaborativa estão alicerçadas pelos aportes de autores como Souza (2008), Beineke (2008) e Schutz (1964), por considerarem que as escolhas dos alunos por determinados gostos musicais são um aspecto importante, levando em conta as vivências e experiências musicais do cotidiano. Ou seja, explorar o universo musical “como reflexo de vida e das experiências estéticas que ele vivencia diariamente” (Souza, 2008, p. 12), estabelecendo conexões entre o que se escuta, o que se interpreta e o que se cria.

O conceito de “fazer música juntos”, na visão de Schutz (1964) é trazido por Presser (2013), ao afirmar que “o fazer musical coletivo é a reunião das pessoas para tocarem juntas, em tempo real e em um mesmo lugar, realmente, face a face” (Presser, 2013, p. 25) envolvendo fatores sociais, emocionais, corporais que dão sentido e constituem o fazer musical coletivo. Desde esta perspectiva, a interação entre os integrantes de um grupo, bem como o estabelecimento de um vínculo, são aspectos significativos para a construção de uma identidade musical que define o perfil do grupo, seus interesses e buscas (Lopardo et al., 2017).

Segundo Beineke (2008), são determinantes do processo e dos resultados composicionais “as dimensões socioafetivas, de interação e o contexto educativo no qual a composição está inserida” (p. 23). Partindo destes pressupostos observa-se que, já no espaço escolar, crianças participando das aulas como compositores e intérpretes, desde um olhar crítico, constroem sua identidade no grupo participando ativamente da própria aprendizagem, construindo coletivamente o conhecimento que dá suporte às suas ideias de música, constantemente atualizadas e ampliadas pelas suas experiências musicais e reflexivas. E é esta perspectiva que o licenciando leva para a sala de aula, uma vez que vivencia as dinâmicas implícitas nos processos de composição em grupo.

Ao discutirmos o conceito de interdisciplinaridade (França, 2016; Freire, 2010) que permeia as propostas pedagógico-musicais deste projeto, observamos que este conceito “implica mais do que somar: significa criar algo novo, inaugurar outra perspectiva com base nas perspectivas de cada uma das áreas envolvidas” (França, 2016, p. 89). Penna (2006), por sua vez, enfatiza que a área de educação musical precisa estar em diálogo com outras áreas e não somente entre as linguagens artísticas, numa busca por uma maior compreensão da realidade. A autora, em sintonia com Fazenda (1998), afirma que a interdisciplinaridade “caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pela integração das disciplinas num mesmo projeto de pesquisa” (Penna, 2006, p. 31).

Em consonância com estas afirmações, podemos destacar a presença da musicalidade na literatura infantil (Ponso, 2011) e como ela é fundamental para a compreensão articulada dos elementos contidos na obra literária. Portanto, “o trabalho da música com outras áreas do conhecimento favorece o desenvolvimento de novos saberes, novas formas de aproximação e envolvimento com o conhecimento pela interação da criança com elementos do cotidiano escolar” (Ponso, 2011, p. 106).

Os fundamentos teóricos sobre planejamento e avaliação de práticas musicais coletivas dialogam com autores como Menezes (2008), Hentschke et al. (2006) e Hentschke e Souza (2008), tendo como ponto de partida a construção de um plano de ação democrático e participativo no qual convergem as visões e modalidades diversificadas do coletivo, no que se refere às formas de fazer música em grupo, assim como nos tipos e formatos de avaliação centrados nos processos.

A avaliação, de caráter formativa e inovadora em relação aos recursos e estratégias a serem implementados, visa às necessidades do grupo. A avaliação terá uma dimensão macro, na qual serão analisados os impactos da implementação da proposta do projeto na esfera da formação do licenciando e no âmbito da atuação do professor em sala de aula.

Objetivos do projeto

1. Criar espaços de troca para o desenvolvimento de práticas musicais coletivas e criação colaborativa no âmbito da graduação em música em diálogo com outras áreas integradas.
2. Observar, analisar e compreender os processos envolvidos na produção de uma obra literomusical voltada para o ensino de música na educação básica.
3. Articular diversos saberes e práticas pedagógico-musicais construídas ao longo da formação, desde uma perspectiva interdisciplinar, na elaboração de propostas de ensino musical.
4. Avaliar os impactos na formação do educador musical e do professor atuante em sala de aula integrando experiências de formação (Estágios Supervisionados, programa Residência Pedagógica ou Pibid).

5. Explorar diversas formas de implementação dos materiais produzidos a partir do projeto, em concertos didáticos, através da interação com plataformas digitais, na elaboração de apostilas didáticas e de recursos de acessibilidade, entre outros.
6. Qualificar a formação de estudantes universitários pela participação em projeto de pesquisa.
7. Promover a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão.

Caminhos metodológicos

A abordagem adotada neste trabalho é de caráter qualitativo, pelo “seu caráter holístico, empírico, descritivo ou interpretativo, a partir da forma de se aproximar ao campo” (Lopardo, 2018, p. 74), portanto, a maneira de “olhar para” e interpretar os dados terá como intuito compreender e desvendar como se desenvolvem os processos de criação colaborativa e práticas coletivas no contexto da formação do educador musical e seu impacto nas práticas pedagógico-musicais.

A metodologia adotada neste projeto é interdisciplinar, articulando múltiplos saberes construídos desde as práticas realizadas em componentes curriculares do Curso de Licenciatura em Música e em outros espaços de aprendizagem, além do diálogo com outras linguagens, como o desenho e a literatura. Sendo assim, o público alvo está centrado nos discentes e docentes do Curso de Música – Licenciatura e do Curso de Letras Adicionais/Espanhol da mesma universidade; professores e alunos da rede pública de educação básica e colaboradores externos, monitores e/ou bolsistas.

Transitar por diferentes vivências de práticas musicais em conjunto, proporciona aos/as discentes a possibilidade de construir o espaço musical coletivo como prática formadora (Travassos, 2005). Para o desenvolvimento do projeto de produção musical autoral, com a criação de um conjunto de músicas/canções para educação musical escolar, será organizado um cronograma de aulas/encontros semanais contemplando a diferentes fases de produção: composição, arranjo e gravação das faixas. Concomitantemente, a produção literária e gráfica é desenvolvida pelas equipes de professores e alunos (universidade e escola) envolvidos neste projeto e seus colaboradores, realizando reuniões mensais para troca de ideias e elaboração das diferentes pautas do projeto. As reuniões incluem: o planejamento das unidades temáticas, visando sua implementação nos espaços de formação pedagógica dos alunos do curso de música, tais como os estágios docentes, os programas Residência Pedagógica ou Pibid; e os aspectos de acessibilidade contemplados neste projeto.

A avaliação se dará através da elaboração dos relatórios e portfólios, como instrumentos de avaliação, por parte do grupo de estudantes nos processos de produção e implementação das propostas musicais em sala de aula ou através de plataformas digitais de acesso remoto com o uso do QRCode contido no material. Por outro lado, os relatórios de participação por parte dos professores regentes

das turmas na escola, tornam-se um instrumento de avaliação necessário para analisar os reflexos ou impactos das propostas musicais implementadas pelos licenciandos nas diferentes realidades educativas.

Considerações a partir de algumas ações já realizadas

O primeiro livro da coletânea foi divulgado online, e posteriormente será oferecido à comunidade escolar através de concertos didáticos e oficinas para professores. Essas propostas, atualmente estão sendo ofertadas pelo projeto de extensão, no formato de minicursos online e gratuitos. Nesta modalidade, o projeto planeja, organiza e ministra minicursos e webinários nos diferentes blocos de ações oferecidos pela universidade, desde abril de 2020.

A ideia de integrar as diversas linguagens e tornar este material uma obra acessível a todos, permite desenvolver no discente a compreensão do seu papel dentro da sociedade, como ator principal das mudanças, consciente das necessidades do seu tempo e do seu entorno.

Espera-se, desta maneira, contribuir efetivamente com a organização de espaços inclusivos de educação musical, com ênfase no planejamento docente, auxiliar na inserção da música nas escolas e promover o diálogo entre os diferentes âmbitos educativos, universidade-escola-comunidade, estimulando a discussão sobre os diversos modos de aprender e fazer música.

Referências

- Beineke, V. (2008). A composição no ensino de música: Perspectivas de pesquisa e tendências atuais. *Revista da Abem*, 20, 19–32.
- Beyer, H. (2012). Da integração escolar a educação inclusiva: implicações pedagógicas. En P. Kebach & R. Duarte (Eds.), *Educação musical e educação especial: Processos de inclusão no sistema regular de ensino*. Textos e Debates.
- Bonilha, F. G. (2010). *Do toque ao som: O ensino da musicografia braile como um caminho para a educação musical inclusiva* [Tese Doutorado em Música]. Universidade Estadual de Campinas.
- Fazenda, I. (1998). A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. En I. Fazenda (Org.), *Didática e interdisciplinaridade* (3ª ed.) (pp. 11–20). Papirus.
- França, C. C. (2016). A interdisciplinaridade da vida e a multidimensionalidade da música. *Música na Educação Básica*, 7(7/8), 86–95.
- Freire, V. (2010). Pesquisa em música e interdisciplinaridade. *Música Hodie*, 10(1), 81–92.
- Hentschke, L., Azevedo, M. C. C., & Araújo, R. C. (2006). Os saberes docentes na formação do professor: Perspectivas teóricas para a educação musical. *Revista da Abem*, 15, 49–58.

- Hentschke, L., & Souza J. (Orgs.) (2008). *Avaliação em música: Reflexões e práticas*. Moderna.
- Lopardo, C., Silva, R. G. O., & Cembranel, J. V. (2017). Série concertos da “Confraria de la Yerba”. Seminário de extensão universitária da Região Sul, 35, 2289–2295.
- Lopardo, C. (2018). *A inserção da música na escola: Tempos, espaços e dimensões*. Editora Appris.
- Louro, V. (2012). *Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência*. Editora Som.
- Louro, V. (2015). Educação musical inclusiva: Desafios e reflexões. Em H. L. Silva & J. A. Zille (Orgs.), *Música e educação: Séries diálogos com o som*. Editora Barbacena.
- Menezes, M.(2008). Avaliação em educação musical: Construção e aplicação do Programa de Avaliação em Música (PAM). *Anais do XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM)* (pp. 213–217). Salvador.
- Penna, M. (2006). Desafios para a educação musical: Ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da Abem, 13*, 35–43.
- Ponso, C. (2011). Poemas, parlendas, fábulas, história e música na literatura infantil. *Música na Educação Básica, 3*(3), 96–107.
- Presser, J. (2013). *A implementação do Bacharelado em Música Popular: O caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul* [Dissertação Mestrado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Schutz, A. (1964). La ejecución musical conjunta: Estudio sobre las relaciones sociales. En A. Schutz (Ed.), *Estudios sobre teoria social* (pp. 153-170). Amorrortu editores.
- Souza, J. (Org.). (2008). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Sulinas.
- Travassos, E. (2005). Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras. *Revista da Abem, 12*, 11–19.
- Tudissaki, S. (2015). *Ensino de música para pessoas com deficiência visual*. Editora Cultura Acadêmica.

Escolhas metodológicas no estudo sobre a formação musical na Igreja Católica

Michelle Arype Girardi Lorenzetti

Departamento de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Resumo

A formação musical na Igreja Católica pode ser compreendida como as diversas ações nas quais as pessoas envolvem-se com música. Porém, como é possível apreender detalhes de caminhos ou rotas desta formação? Neste trabalho apresento escolhas metodológicas que possibilitaram o estudo de caso

(Stake, 1999) em uma tese de doutorado em educação musical (Lorenzetti, 2019). A tese teve como objetivo compreender as rotas formativas de quatro religiosos: Padre José Henrique Weber, Irmã Míria Terezinha Kolling, Padre Ney Brasil Pereira e Irmã Custódia Maria Cardoso. Entrevistas, diário de pesquisa e imagens foram ferramentas a compor este estudo. Através da pesquisa foram identificadas relações de suas formações em diferentes espaços, como família, escola, mídia. Suas escolhas pedagógicas foram evidenciadas como: assessorar cursos e ensaios, organizar materiais didáticos, escrever livros, entre outros. A forma como repassam seus conhecimentos em cursos demonstrou a inseparabilidade entre música e liturgia, onde o conteúdo é trabalhado na sua função ritual, modo de executar e sentido. A opção pelo estudo de caso, especialmente através das entrevistas com pessoas com larga experiência no contexto religioso, possibilitou acesso às histórias, memórias que contribuíram para a pesquisa.

Palavras-chave: metodologia, formação musical, estudo de caso, entrevista, sociologia da educação musical

Resumen

La formación musical en la Iglesia Católica puede ser comprendida como las diversas acciones en las cuales las personas se involucran con la música. Sin embargo, ¿cómo es posible encontrar detalles de los caminos o rutas de esta formación? En este trabajo presento elecciones metodológicas que posibilitaron el estudio de caso (Stake, 1999) en una tesis de doctorado en educación musical (Lorenzetti, 2019). La tesis tuvo como objetivo comprender los caminos formativos de cuatro religiosos: Padre José Henrique Weber, Hermana Míria Terezinha Kolling, Padre Ney Brasil Pereira y Hermana Custódia Maria Cardoso. Entrevistas, diario de investigación e imágenes fueron herramientas que conformaron este estudio. A través de la investigación fueron identificadas las relaciones de sus formaciones en diferentes espacios como familia, escuela, medios de comunicación. Sus elecciones pedagógicas fueron registradas como: dar cursos y asesorar ensayos, organizar materiales didáticos, escribir libros, entre otros. La forma como transmiten sus conocimientos en los cursos demostró la relación inseparable entre música y liturgia, donde el contenido es trabajado en su función ritual, modo de ejecutar y el sentido. La opción por el estudio de caso, especialmente a través de las entrevistas con personas con larga experiencia en el contexto religioso, posibilitó acceso a las historias, memorias que contribuyeron para la investigación.

Palabras Clave: metodología, formación musical, estudio de caso, sociología de la educación musical

Introdução

São múltiplos os lugares onde as pessoas aprendem música (Souza, 2007) e os contextos religiosos são alguns destes espaços. Olhando para o contexto específico da Igreja Católica, que em si mesma é múltipla, a noção de formação musical ganha relevância. A vida musical nas igrejas é intensa, ocorrendo nelas momentos comunitários e de ações rituais repletos de músicas. Para que ocorram estes momentos, há a necessidade de preparar músicos para atuarem, o que, no contexto católico é conhecido como formação musical.

A formação musical na Igreja Católica é compreendida como as diversas ações nas quais as pessoas envolvem-se com a música, favorecendo o estudo, conhecimento. Ainda se compreende esta prática pedagógica por vezes vista como não “formalizada” como algo pleno de escolhas pedagógicas e com certa sistematização. Ao olhar para a formação no contexto religioso, é possível olhar para as ações que favorecem o ensino, e para as aprendizagens, ou seja, como as pessoas ensinam e como as pessoas aprendem. Neste contexto, por vezes espera-se que as oportunidades de aprofundar o conhecimento musical gere compromisso, vivência e participação.

A formação musical na Igreja Católica foi tema de minha pesquisa da tese de doutorado (Lorenzetti, 2019), que teve como objetivo compreender as rotas formativas de quatro religiosos. Na pesquisa buscou-se compreender como eles se formaram e passaram a formar outras pessoas, descrevendo o contexto religioso, apreendendo as formas que os conhecimentos litúrgicos-musicais foram sendo construídos, analisando o modo como o conhecimento era transmitido e discutindo as concepções acerca da música com as suas implicações na formação musical. Para compreender este tema apoiei-me teoricamente na sociologia da vida cotidiana (Pais, 1993, 2003) e na sociologia da educação musical (Souza, 1996, 2000, 2014).

Os trabalhos sobre o ensino e aprendizagem de música em contextos religiosos vêm sendo ampliados nos últimos anos (Lorenzetti, 2014, 2019). Especificamente sobre o contexto católico, os trabalhos revelam diferentes olhares sobre o ensino de piano (Jefremovas, 2017), prática musical e aulas em grupo (Lorenzetti, 2012; Nogueira, 2012), grupo de cantores e instrumentistas na Paróquia (Dias, 2017), projeto de violão (Daneres & Reck, 2018), relações de ensino e aprendizagem em uma comunidade nova (Neto, 2017), como aprenderam e como ensinam professores de música do contexto católico (Lorenzetti, 2015), e as necessidades musicais de seminaristas (Coto, 2001). Ainda, Zanandrea (2009) investigou processos de formação musical em pessoas da diocese de Vacaria no Rio Grande do Sul e Federizzi e Ormezzano (2017) investigaram a importância de Frei Exupério de La Compôte para a música religiosa e educação musical do Rio Grande do Sul, o que se aproxima da minha proposta (Lorenzetti, 2019) que investigou a rota formativa de quatro religiosos, porém, a partir de outra proposta metodológica.

Para estudar as rotas formativas dos religiosos optei pelo estudo de caso. O estudo de caso permitiu conhecê-los melhor e aprofundar a compreensão da temática, o que será apresentado neste trabalho, destacando as escolhas metodológicas.

Abordagem qualitativa e estudo de caso

Na abordagem qualitativa, os pesquisadores têm como objetivo melhor compreender “o comportamento e experiência humanos,” tentando captar “o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 70). Na escolha desta abordagem, há interesse no modo como as pessoas dão sentido às suas vidas (Bogdan & Biklen, 1994) e a teoria sobre o objeto de estudo “só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos” (p. 50). Pais (2003) corrobora com os autores e compreende os métodos qualitativos tendo a investigação “emergente e em cascata, uma vez que se vão elaborando à medida que a investigação avança” (p. 143). Devido à abordagem escolhida, as entrevistas ocorreram logo no início da pesquisa. O problema inicial da pesquisa já estava formulado, no entanto, ainda sem um refinamento. As escolhas metodológicas foram se firmando ao realizar o estudo e ao ter a oportunidade de efetivar meu “envolvimento no campo.”

Inicialmente a história oral foi planejada para a pesquisa, porém, com o próprio andamento das entrevistas, com a reflexão sobre meu papel de entrevistadora, a extensão das conversações e com o próprio aprofundamento de leituras metodológicas, viu-se que se tratava de estudo de caso. O estudo de caso é “o estudo da particularidade e complexidade de um caso singular para conseguir entender sua atividade em circunstâncias importantes” (Stake, 1999, p. 11).

Por se tratarem de quatro colaboradores, e por cada um deles auxiliar na compreensão sobre a formação musical, houve a opção pelo estudo instrumental de caso (Stake, 1999), sendo feito o estudo coletivo de casos (Stake, 1999). Nesta situação, cada caso era um instrumento para compreender a formação musical. Havia um interesse em suas histórias, memórias, porém, suas vidas ajudavam na compreensão das relações existentes entre suas formações musicais e contexto religioso.

Algo importante para configurar o estudo de caso é a seleção dos colaboradores. Eles foram escolhidos por terem um importante papel na Igreja Católica, tendo longa trajetória no oferecimento de cursos, palestras, condução de ensaios, livros escritos, CDs gravados. Outros critérios estabelecidos foram: ainda estarem atuando na formação musical e serem voltados à prática litúrgico-musical, ou seja, ligados à música litúrgica. O conhecimento prévio do campo permitiu-me recordar alguns nomes, que foram confirmados através da leitura de dois livros (Fonseca & Weber, 2015; Molinari, 2009), consultas na internet e conversas com pessoas da área. Houve a necessidade de delimitação geográfica em função dos custos de deslocamento para a realização das entrevistas. De

acordo com os critérios ficou estabelecido que seriam quatro colaboradores no total: Padre José Henrique Weber, Irmã Míria Terezinha Kolling, Padre Ney Brasil Pereira e Irmã Custódia Maria Cardoso. Entrevistas, diário de pesquisa e imagens foram ferramentas a compor o estudo.

Entrevistas

Para Bogdan e Biklen (1994), em um projeto de entrevista qualitativa “a informação é cumulativa, isto é, cada entrevista, determina e liga-se à seguinte. O que conta é o que se retira do estudo completo” (p. 136). Assim, optei por colher depoimentos orais e nem todas entrevistas possuíram a mesma intensidade, duração, mas, mesmo assim elas foram aproveitadas para a pesquisa. A escolha baseou-se na possibilidade de “colher opiniões, modos de pensar, atitudes, retóricas que nos permitem, enfim, descobrir sentidos de vida” (Carvalho et al., 2013, p. 370).

Para Stake (1999), o uso do estudo de caso se dá, principalmente, pelas “descrições e as interpretações obtidas de outras pessoas” (p. 63). Aquilo “que não podemos observar pessoalmente, outros observaram ou estão observando”, sendo a entrevista um canal para chegar às múltiplas realidades (Stake, 1999, p. 63). Para conhecer um pouco mais a realidade de meus entrevistados, antes da coleta busquei materiais sobre eles disponíveis na internet: fotos, entrevistas, sites, redes sociais. Além disto, fui fazer um curso intensivo sobre teologia visando ter ferramentas e uma percepção mais aguçada às palavras utilizadas, posturas, gestos e até mesmo da contextualização histórica.

As entrevistas qualitativas “variam quanto ao grau de estruturação. Algumas, embora relativamente abertas, centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135). Mesmo utilizando um roteiro para as entrevistas, senti a necessidade de realizar outras perguntas, inverter a ordem dos questionamentos. Os entrevistados puderam contar suas histórias e, cada um de sua forma, foi me inquietando sobre meu papel de entrevistadora. Nas segundas entrevistas eu intervi mais, tentei buscar explicações sobre conceitos que talvez eram tidos como conhecidos, como exemplificado na minha fala para Padre Weber: “[...] eu preciso entender... vou lhe pedir desculpas, mas vou perguntar mais, para entender melhor” (Weber, 2016, p. 2). Um outro exemplo de minha mudança de postura foram as retomadas que fiz ao tema ao longo da entrevista, como no exemplo que segue:

Mi – Voltando à questão dos cursos: o senhor tem uma ideia de quantos cursos o senhor já deu e quantas pessoas já passaram por sua mão?

W – Uh... olha... Quando eu comecei na CNBB (Conferência Nacional dos Bispos no Brasil) em 1967, a gente percorria o Brasil. Cada ano, pelo menos em todas as capitais dava um curso.

Mi – Quantas pessoas mais ou menos num curso desses?

W – Depende o lugar. São Paulo tinha curso que tinha até 300, 400. No Rio também tinha curso que tinha mais de 200, 300 também. [...] (Weber, 2016, p. 22)

Os quatro entrevistados foram muito generosos e colaborativos ao compartilhar dados, materiais e histórias. Eles tinham a preocupação em deixar o registro de “algo para outra geração” (Weber, 2016) e viram na entrevista para a tese a oportunidade. A relação de confiança foi se estabelecendo aos poucos a partir dos contatos iniciais, da carta convite para participar da tese, da troca de telefones e e-mails.

Diário de pesquisa e imagens

A necessidade de organizar um arquivo, um diário para registrar sistematicamente as reflexões é reforçada por Mills (2009). O diário de campo ou diário de pesquisa é frequentemente registrado em um caderno, com a escrita feita à mão. Em minha pesquisa optei pela substituição de um diário físico por anotações no celular, que passou a ser meu ‘diário’ com pastas organizadas por meses no aplicativo de notas. Além de ter tudo já digitado e facilitar a recuperação das anotações, eu tinha ainda a possibilidade de anexar fotos, poder ter o registro em mais de um lugar para evitar perdas. Os registros sistemáticos colaboraram para o desenvolvimento da tese. Comentários sobre os bastidores das entrevistas realizadas, participações em congressos, e reflexões que surgiam com leituras eram ali registradas e facilitaram muito a escrita final.

Além dos registros escritos, as imagens foram pensadas como fragmentos que auxiliaram a novos questionamentos. Elas auxiliaram especialmente nas segundas entrevistas. Segundo Iturra (1997), “todas as ciências sociais se têm ocupado em estudar materiais que os diferentes povos usam para aprender e lembrar” (p. 7), não sendo a escrita a única forma de permitir guardar a memória. As imagens foram pensadas como parte do olhar teórico-metodológico.

Conclusão

Neste trabalho discuti sobre questões metodológicas da tese (Lorenzetti, 2019) que teve como objetivo compreender rotas formativas de quatro religiosos católicos. Através de entrevistas, diário de campo e uso de imagens, pude realizar um estudo de caso sobre a formação musical. A participação de Padre José Henrique Weber, Irmã Míria Terezinha Kolling, Padre Ney Brasil Pereira e Irmã Custódia Maria Cardoso colaborou para a compreensão do tema. Suas histórias, memórias de como se formaram e como passaram a formar outras pessoas foram sendo reveladas nas entrevistas, nas imagens e permitiram reflexões sobre concepções do ensino de música neste contexto. Suas formações musicais passaram pela experiência na infância, escola, família, mídia, igreja, formação acadêmica, professores particulares, estudo no exterior. Destacaram-se escolhas em sua ação pedagógica como: escrever livros, gravar CDs, compor e fazer arranjos, assessorar cursos e ensaios, reger, organizar material didático, preparar materiais para a prática litúrgico-musical. A

inseparabilidade entre música e liturgia manifesta-se no modo como se repassa o conhecimento nos encontros, em que as questões técnico-musicais são desenvolvidas juntamente com o modo de executar, o sentido do texto, a função ritual. A opção pelo estudo de caso permitiu um aprofundamento do tema.

Referências

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Carvalho, J. M., Silva, S. K., Delboni, T. M. Z. G. F., & Pais, J. M. (2013). Entre culturas, pesquisas, currículos e cotidianos: Uma conversa com José Machado Pais. *Currículo sem Fronteiras*, 13(3), 361–374.
- Coto, G. J. R. (2001). *A liturgical music education component for the curriculum at the Central Seminary of Costa Rica* [Dissertação de Mestrado]. Brandon University.
- Daneres, M., & Reck, A. M. (2018). Ensino de música em uma comunidade católica: Um relato de experiência. *XVIII Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical*. Santa Maria.
- Dias, J. S. (2017). *Reflexões sobre experiências de autoaprendizagem musical na Paróquia São Judas Tadeu* [Monografia de Licenciatura]. Faculdade Santa Marcelina.
- Federizzi, R. B., & Ormezzano, G. R. (2017). Música religiosa e educação musical do RS: O legado de Frei Exupério de La Compôte. *Anais do Sefim*.
- Fonseca, J., & Weber, J. (2015) *A música litúrgica no Brasil 50 anos depois do Concílio Vaticano II*. Paulus.
- Jefremovas, P. (2017). *Ser professor de piano: Dois casos de atuação dentro da Igreja Católica em Canoas/RS* [Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Iturra, R. (1997). A oralidade e a escrita na construção do social. *Educação, Sociedade e Cultura*, 8, 7–20.
- Lorenzetti, M. A. G. (2012). *Educação musical na Igreja Católica: Reflexões sobre experiências em contextos da Grande Porto Alegre/ RS* [Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Música]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Lorenzetti, M. A. G. (2014). Ensino e aprendizagem de música na igreja: Estado do conhecimento na literatura brasileira. *XVI Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical*. Blumenau.

- Lorenzetti, M. A. G. (2015). *Aprender e ensinar música na Igreja Católica: Um estudo de caso em Porto Alegre/RS* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Lorenzetti, M. A. G. (2019). *Formar-se e ser formador: Rotas formativas musicais de religiosos no contexto católico brasileiro na perspectiva da sociologia da educação musical e da vida cotidiana* [Tese de Doutorado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Mills, C. W. (2009). *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios* (Trad. M. L. Borges). Jorge Zahar.
- Molinari, P. (Org.). (2009) *Música brasileira na Liturgia II*. Paulus.
- Neto, F. M. O. (2017). *Música e religiosidade: Um estudo sobre a transmissão musical na Comunidade Católica Shalom – Missão Natal/RN* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Nogueira, A. G. A. T. (2012). *Práticas de canto em grupo em uma comunidade religiosa de Anápolis* [Monografia Licenciatura]. Universidade de Brasília.
- Pais, J. M. (1993). Nas rotas do cotidiano. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 37, 105–115.
- Pais, J. M. (2003). *Vida cotidiana: Enigmas e revelações*. Cortez.
- Souza, J. (1996). Contribuições teóricas e metodológicas da sociologia para a pesquisa em educação musical. *5º Encontro Anual ABEM e 5º Simpósio Paranaense de Educação Musical*. Londrina.
- Souza, J. (Org.). (2000). *Música, cotidiano e educação*. Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS.
- Souza, J. (2007). Pensar a educação musical como ciência: A participação da Abem na construção da área. *Revista da ABEM*, 16, 25–30.
- Souza, J. (2014). Música, educação e vida cotidiana: Apontamentos de uma sociografia musical. *Educar em Revista*, 53, 91–111.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Weber, J. H. (2016, novembro). *Entrevista Padre José Henrique Weber*. Entrevista 2 concedida a Michelle Arype Girardi Lorenzetti.
- Zanandrea, R. A. (2009). *O canto e a música no contexto ritual da liturgia na igreja católica: Desafios para a formação de agentes na diocese de Vacaria/RS* [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Teologia, São Leopoldo.

Políticas públicas de acesso e a permanência de alunos com deficiência em instituições de ensino superior nos cursos de licenciatura em música

Vinícius Alves Maciel, Regina Finck Schambeck
Programa de Pós-graduação em Música, UDESC, Brasil

Resumo

O presente trabalho é um recorte do projeto de mestrado em andamento, que visa trazer à tona as barreiras enfrentadas por estudantes com deficiência para o acesso e permanência em cursos de licenciatura³⁶ em música. O projeto em andamento pretende analisar do impacto das ações afirmativas voltados para o ingresso no ensino superior no Brasil; os recursos mobilizados por instituições para se adequar às normas vigentes—nos documentos normativos que vigoram no país sobre as ações afirmativas e a política de reserva de vagas, que objetiva estimular o acesso de estudantes com deficiência nesses cursos. A pesquisa utilizará o estudo de caso, mediante a aplicação de questionário para os coordenadores das instituições selecionadas e de entrevistas com estudantes com deficiência que tenham ingressado nos cursos de música, mediante reserva de vagas. Acredita-se que o Brasil, por apresentar ações afirmativas e por propor medidas que repercutem na universalidade do acesso de estudantes com deficiência, tem cumprido o papel que cabe frente às políticas públicas. Por outro lado, as narrativas dos estudantes podem auxiliar e tornar mais efetivo o ingresso e a permanência em cursos de licenciatura em música e indicar ações para melhorar ainda mais os processos de ensino e aprendizagem desses estudantes.

Palavras-chave: música, políticas públicas, ações afirmativas, inclusão, deficiência

Abstract

The present work is a part of the ongoing master's project, which aims to bring to light the barriers faced by students with disabilities to access and remain in undergraduate courses in music. The ongoing project aims to analyze the impact of affirmative action for entry into higher education in Brazil and the resources mobilized by institutions to adapt to the rules in force in the normative documents in force in the country about affirmative action and the policy of reserve spaces, which aims to stimulate the access of students with disabilities to these courses. The research will use the case study, by applying a questionnaire to the coordinators of the selected institutions and interviews with students with disabilities who have entered the music courses, by reserving vacancies. It is

³⁶ Curso de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.

believed that Brazil, by presenting affirmative action and proposing measures that have repercussions in the universality of access for students with disabilities, has fulfilled its role in terms of public policies. On the other hand, the students' narratives can help and make more effective the entry and permanence in undergraduate courses in music and indicate actions to further improve these students' teaching and learning processes.

Keywords: music, public policies, affirmative action, inclusion, disability

Apresentação e discussão

O discurso de inclusão preconiza o acesso de todos os indivíduos aos direitos constitucionais, pressupondo que cada sujeito possui méritos próprios que definam o sucesso ou o fracasso na universalização do acesso à educação sem levar em conta o processo social sofrido. A partir disso, pretende-se discutir e dialogar as políticas públicas que envolvem o acesso ao ensino superior de estudantes com deficiência. Segundo Maciel (2020), as políticas sociais na área da educação apontam meios para o acesso de todos à escola com propósito de terem condições iguais. Entretanto, essa perspectiva apresenta limitações, pois só o acesso não garante a permanência, bem como a inserção não lhes garante igualdade de condições para que se apropriem do conhecimento.

No Brasil, a década de 1990, foi marcada por mudanças importantes nas políticas públicas educacionais no tocante à escolarização de estudantes com deficiência. São avanços importantes que propiciaram a efetivação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, oficializada em 1990, em Jomtien/Tailândia, trazendo no texto um dos principais pressupostos que evocava a necessidade da educação para todos, com especial destaque para a educação básica. O princípio de uma educação para todos foi disseminado para o resto do mundo e no ano de 1994, a partir da Conferência Mundial de Educação Especial, que aconteceu em Salamanca, na Espanha, são acrescidos o direito de todos a uma educação de qualidade com atenção às suas especificidades, cabendo aos sistemas educacionais elaborarem programas educacionais que favoreçam a aprendizagem, aprimorando a escola enquanto instituição que promove uma sociedade inclusiva (UNESCO, 1994).

Neste contexto, surgem no Brasil as ações afirmativas, consideradas políticas públicas voltadas para grupos que sofrem discriminação étnica, racial, de gênero, religiosa. As políticas afirmativas têm como objetivo promover a inclusão socioeconômica de populações historicamente privadas do acesso a oportunidades. Suas linhas de atuação abrangem ações de atendimento de serviços públicos, educação e saúde, dentre outros. No campo da educação, o atendimento de estudantes com deficiência é incorporado ao grupo atendido pelas ações afirmativas, pois ficam evidenciadas a necessidade de modificações significativas, principalmente nas legislações vigentes e no estabelecimento de novas políticas que garantissem o acesso e a permanência desses estudantes em todos os níveis de ensino, desde os anos iniciais até a educação superior.

Desse modo, o Brasil, signatário das duas convenções, estabelece diretrizes para o estabelecimento da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Tal política aponta como a educação especial se efetiva por ações que viabilizem o acesso, permanência e a participação do aluno. Como afirma Monteiro (2016), as pessoas com deficiência não buscam tratamento diferenciado, mas a igualdade de direitos.

Complementando a garantia e a universalização do acesso a escolarização de todos os estudantes, em 2016, foi promulgada a Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016), que garantiu para a pessoa com deficiência a reserva de vagas para o ingresso em cursos de graduações de ensino superior, em nível federal, mediante cotas. Nesse sentido, pretende-se investigar se a referida Lei impactou positivamente no ingresso desses estudantes em cursos de licenciatura em música. O objetivo da pesquisa visa analisar como os cursos de música das regiões Sul e Centro-Oeste do Brasil se prepararam para atender e assegurar a permanência desses estudantes. Para tanto, buscaremos propor um diálogo entre a realidade existente, na perspectiva dos coordenadores de cursos e estudantes com deficiência, os documentos normativos e os processos adotados por essas instituições para a inserção de estudantes com deficiência no ensino superior em Música.

Segundo Miranda (2006), “o Brasil está em um momento, no qual a democratização do acesso e permanência nas universidades de grupos socialmente desfavorecidos está obtendo maior espaço” (p. 7). Contudo, somente essa obtenção de espaço não garante um acesso de qualidade a educação. Exige-se, ainda, o respeito às normas vigentes e o atendimento das especificidades dos tipos de deficiências que adentram as instituições. Tal igualdade está assegurada pela Lei 13.146 (Brasil, 2015), denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência.

O problema e seu campo

Assim, cumpre-nos olhar a problemática: como, à luz das ações afirmativas promovidas pelo Estado, vem se desenrolando o acesso e a permanência de alunos com deficiência em instituições federais de ensino superior nos cursos de licenciatura em música e quais barreiras são enfrentadas pelas instituições, corpo docente e alunos com deficiência?

O campo de pesquisa será os cursos de licenciatura em música em IES públicas das regiões Centro-Oeste e Sul do Brasil. A definição do campo se dá em virtude de serem respectivamente os locais onde o pesquisador realizou sua graduação e onde realiza seu curso de mestrado. São questões norteadoras dessa pesquisa: os impactos da Política de Cotas no acesso da pessoa com deficiência em instituições de ensino superior; as barreiras enfrentadas pelos alunos com deficiência ao ingressarem no ensino superior, o modo pelo qual elas têm sido transpostas e os suportes oferecidos aos alunos com deficiência na superação das barreiras existentes nas instituições às quais eles frequentam.

Desse modo, faz-se importante esclarecer três termos chaves que compõe as perguntas, que são: acesso, barreira e suporte. O acesso é compreendido de um modo amplo, ou seja, corresponde ao *ingresso* à universidade (por meio de um processo seletivo, justo e atento às necessidades dos alunos com deficiência), além da *permanência* desse aluno na instituição (subsídios que garantam condições adequadas para a conclusão com sucesso do curso). Assim, acesso implica processo de mudança, e está relacionado a criar condições legais e direitos iguais (Manzini, 2008).

As barreiras se configuram como:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros. (Brasil, 2015)

O texto da Lei ainda, apresenta algumas classificações que nos ajudam a distinguir as variadas dificuldades existentes no acesso à informação e ao conhecimento. Já o suporte se caracteriza como os meios ou métodos que auxiliam na transposição de toda e qualquer barreira. Vale destacar que na Lei nº 13.146 de 2015, no Artigo 37, parágrafo II, dispõe a respeito de um suporte individualizado e que atenda às necessidades específicas da pessoa com deficiência.

As áreas do conhecimento que podem auxiliar na construção de um pensamento linear são a Políticas Públicas, a Educação Musical e a Educação Especial no contexto do ensino superior. A área de Políticas Públicas busca discutir teorias explicativas sobre o papel do Estado e de suas instituições. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos.

A educação especial abrange, além do suporte especializado prestado, um apoio a instituição de ensino que passa a receber um público que possui necessidades diferenciadas para aprender. Assim, ela se constitui como um sistema integrado à instituição de ensino para que possa promover, de fato, um processo de ensino-aprendizagem em que os alunos com deficiência sejam incluídos ao ensino com as técnicas empregadas sem distinção de qualquer comprometimento que o indivíduo possa apresentar.

Também se faz necessário, a respeito do acesso de alunos com deficiência no ensino superior nos cursos de licenciatura em música, esclarecer três termos chaves, que são: estudante com deficiência, ensino superior, acesso e permanência. Serão discutidos, com mais afinco, tanto o processo de ingresso quanto o de permanência.

De acordo com a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, em seu artigo 2º considera que

[...] pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir

sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2015)

Não se pretende debruçar sobre uma deficiência em específico, mas abordaremos o estudante com deficiência e o contexto que o mesmo se encontra.

Já o ensino superior, segundo Martins (2000), é um complexo e diversificado sistema de instituições e desempenham uma pluralidade na formação acadêmica-profissional, sendo que há instituições de ensino com perfis acadêmicos específicos, oferecendo cursos e programas para públicos com diferentes motivações e perspectivas profissionais.

O recorte temporal proposto para o estudo é entre os anos de 2012 a 2019, pois, a partir de 2012, entra em vigor a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Brasil, 2012), que dispõe sobre o ingresso nas IES, para estudantes pretos, pardos ou indígenas, bem como os de baixa renda e os oriundos de escolas públicas, porém os estudantes com deficiência não integram esse grupo e ações em relação a reserva de vagas em IES. Por outro lado, a política de cotas alcança outro objetivo, também importante, que é a inclusão social por intermédio da democratização do acesso à educação superior (Castro et al., 2017). O ano de 2019 é o corte final, pois já se tem um período de sete anos a serem pesquisados, apontando as transformações ocorridas nos cursos de licenciatura em música das regiões sul e centro-oeste do Brasil e o acesso de alunos com deficiência.

Passos iniciais

Toda pesquisa precisa ser construída e fundamentada em estudos que objetivem buscar respostas para resolver ou amenizar um determinado problema em questão. Para tanto, iniciamos nosso estudo com o levantamento bibliográfico, com vistas a caracterização do problema, do objeto, dos pressupostos, das teorias e do percurso metodológico a ser seguido. Não se pretende resolver de imediato o problema, mas caracterizá-lo a partir de uma visão geral, aproximativa do objeto pesquisado. Tal fase fez-se necessária por se tratar de “um tema pouco explorado, tornando-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis” (Gil, 2000, p. 43). Por consequência, a investigação que se desenvolverá será de caráter qualitativo, com o objetivo de produzir informações aprofundadas e ilustrativas possibilitando a produção de novas informações (Deslauriers, 1991).

A pesquisa de campo, é definida por Gonçalves (2001), como

[o] tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]. (p. 67)

Se apresenta como a mais adequada para este estudo, pois tem como objetivo aprofundar e ampliar o conhecimento existente sobre a política de cotas e ações afirmativas, a sua relevância e impactos para

o acesso e permanência das pessoas com deficiência ao ensino superior no país. A escassez de recursos financeiros, tempo e o atual contexto de pandemia global, também justificam o uso de entrevistas e questionário nesta fase do estudo, cujo intercurso será de janeiro de 2021 a agosto de 2022.

Utilizaremos como instrumento de coleta de dados o questionário e a entrevista semiestruturada. O questionário será estruturado com um conjunto de perguntas para identificar como os coordenadores dos cursos de licenciatura em música têm preparado seus cursos para o acolhimento dos estudantes com deficiência. A entrevista será realizada com os estudantes com deficiência que compõem as instituições selecionadas.

Considerações

A presença de estudantes com deficiência em instituições de ensino superior decorre de ações afirmativas promovidas pelo Estado, em especial as políticas de inclusão, que garantem por meio da reserva de vagas o acesso nesses espaços educativos. Contudo, o que necessita de discussão e uma observação mais atenta, diz respeito ao modo de acesso e as condições de permanência desse grupo nos cursos de licenciatura em música.

Vale ressaltar que a diversidade de instituições de ensino superior, assim como a diversidade de perfis acadêmicos, dificultam a aplicação de um padrão no modo de manutenção da permanência do aluno com deficiência. Em vista disso, existe a necessidade de dedicar um olhar para a instituição que recebe esse estudante e, ao mesmo tempo, verificar como essas instituições se preparam para acolhe-los no espaço educativo. Por outro lado, é importante também observar, a partir das narrativas desses estudantes, o que ainda precisa ser feito e adaptado para que ele, de fato, seja incluído e possa usufruir da formação inicial em cursos de licenciatura em música.

Referências

- Amaral, S. C. de S. (2006). *O acesso do negro às instituições de ensino superior e a política de cotas: Possibilidades e limites a partir do “caso” UENF* [Dissertação de Mestrado]. PPGPS/UENF.
- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC.
- Brasil. (2012). *Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm
- Brasil (2015). *Lei 13.146 de 6 de julho de 2015*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm
- Brasil. (2016). *Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm

- Castro, B. G. S. M. M., Amaral, S. C. de S., & Silva, G. do R. (2017). A política de cotas para pessoas com deficiência nas universidades estaduais do Rio de Janeiro: A legislação em questão. *O social em questão*, 20(37), 55–70.
- Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative: Guide pratique*. Montreal.
- Gil, A. C. (2000). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5ª ed.). Atlas.
- Gonçalves, E. P. (2001). *Iniciação à pesquisa científica*. Editora Alínea.
- Lynn, L. E. (1980). *Designing public policy: A casebook on the role of policy analysis*. Goodyear.
- Maciel, C. E. (2020). *Inclusão e educação superior: Ambiguidade de um discurso* (1ª Ed.). Appris.
- Manzini, E. J. (2008). Acessibilidade: Um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. Em C. R. Baptista, K. R. M. Caiado, & D. M. Jesus (Orgs.), *Educação especial: Diálogo e pluralidade* (pp. 281–289). Mediação.
- Martins, C. B. (2000). O ensino superior brasileiro nos anos 90. *São Paulo Perspectiva*, 14(1), 41–60.
- Mead, L. M. (1995). Public policy: Vision, potential, limits. *Policy Currents*, 68(3), 1-4.
- Miranda, T. G. (2006). A inclusão de pessoas com deficiência na universidade. En *Seminário de pesquisa em educação especial*, 2, Vitória. UFES.
- Monteiro, R. M. C. (2016). *A inclusão das pessoas com deficiência: Educação no ensino superior brasileiro* [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Sorocaba.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na educação especial*. Espanha.

Licenciados em música no Maranhão: Uma análise a partir de editais públicos

Mônica Luchese Marques, Teresa Mateiro

Departamento de Música, Universidade Estadual de Santa Catarina-UDESC, Brasil

Resumo

Considerando que o Estado tem um importante papel na legitimação da profissão de professor e, seguindo a legislação educacional brasileira, buscou-se verificar os cargos públicos que o licenciado em música tem ocupado no estado do Maranhão, além da formação exigida e a futura atuação. As definições de profissão e profissionalização, com base em autores da área da educação, fundamentaram a discussão deste trabalho. Além disso, a legitimação pelo Estado da profissão de professor de música foi brevemente descrita levando em conta a história do ensino de música nas

escolas brasileiras. Realizou-se um levantamento de editais para concursos públicos de 63 municípios do estado do Maranhão, publicados entre os anos de 2015 e 2020. Foram encontrados 20 editais que apresentaram diferentes nomenclaturas para os cargos e exigiram distintas formações. Percebe-se a concepção do professor polivalente ainda presente em muitos editais, porém, foi possível verificar que em dois, voltados para a educação básica, os saberes específicos do professor de Música foram considerados, dando a entender que sua atuação profissional estará de acordo com sua formação em nível superior. Foi possível verificar a falta de legitimação desta profissão pelo Estado, a descaracterização da identidade profissional, a desprofissionalização do licenciado em Música e a precarização da atividade docente. Estes dados podem contribuir para a contextualização da atuação do licenciado no Maranhão e reforça a necessidade de ações políticas em prol da valorização da profissão e de sua presença nas escolas públicas.

Palavras-chave: profissionalização, professor de música, legislação educacional

Resumen

Considerando que el estado tiene un papel importante en la legitimación de la profesión docente y, siguiendo la legislación educativa brasileña, se buscó verificar los cargos públicos que el licenciado en música ha ocupado en el estado de Maranhão, además de la formación requerida y del desempeño futuro. Las definiciones de profesión y profesionalización, basadas en autores del área de educación, fundamentaron la discusión de este trabajo. Además, se describió brevemente la legitimación estatal de la profesión de maestro de música, teniendo en cuenta la historia de la enseñanza musical en las escuelas brasileñas. Se realizó un estudio de las oposiciones de 63 municipios del estado de Maranhão, publicadas entre los años 2015 y 2020. Se encontraron 20 avisos oficiales que presentaban diferentes nomenclaturas para los puestos y requerían una formación diferente. Se nota la concepción del maestro polivalente, aún presente en muchos edictos y, sin embargo, se pudo comprobar que, en dos, orientados a la educación básica, se consideraron los conocimientos específicos del maestro de música, sugiriendo que su desempeño profesional estará de acuerdo con su formación superior. Se pudo comprobar la falta de legitimación a esta profesión por parte del estado, la pérdida del carácter de la identidad profesional, la desprofesionalización del licenciado en música y la precariedad de la actividad docente. Estos datos pueden contribuir a la contextualización de la actuación del licenciado en Maranhão y refuerza la necesidad de acciones políticas en pro de la valorización de la profesión y su presencia en las escuelas públicas.

Palabras Clave: profesionalización, maestro de música, legislación educacional

Introdução

Os conflitos de normas presentes na legislação brasileira quanto à música na educação básica permitem que secretarias estaduais e municipais de educação tenham diferentes interpretações sobre a atuação do licenciado em música na escola pública. Essas têm sido debatidas e questionadas por meio de ofícios, cartas e ações da Federação de Artes Educadores do Brasil (FAEB) e da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), e por autores como Oliveira e Penna (2019), Figueiredo e Meurer (2016), e Del Ben et al. (2016). Importante sublinhar que, no Brasil, os cursos de licenciatura, independentemente da área de conhecimento, certificam a profissão docente.

A crítica ao profissional polivalente, ainda é relevante pois, apesar da Lei 5.692 (Brasil, 1971) tê-la extinto, percebemos sua “sombra” na realização de concursos públicos, nas orientações da Base Nacional Curricular Comum – BNCC (Brasil, 2016b) e na interpretação da Lei 13.278 (Brasil, 2016a). Esta lei coloca a música, junto com as artes visuais, a dança e o teatro como as linguagens que constituem o ensino da arte, componente curricular obrigatório da educação básica contrariando, assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação de cada linguagem (Brasil, 2004a, 2004b, 2004c, 2009).

Diante desse quadro, buscamos verificar, por meio da análise de editais para concursos públicos, quais os cargos que o licenciado em música está ocupando no estado do Maranhão, bem como sua formação e atuação. Acreditamos que, com esse levantamento, será possível compreender melhor este contexto profissional e fundamentar futuras ações políticas em prol desta profissão na escola pública.

Profissionalização do professor

Vogt (2002) conceitua a profissão do professor baseado em três características da sociologia do trabalho e ocupação: dados científicos; setores considerados socialmente relevantes e que seguem normas éticas eleitas pela sociedade; e, o profissional possui uma intervenção social e este é licenciado, legalmente, pela sociedade para atuar profissionalmente.

A profissionalização, segundo Nuñez et al. (2003), é constituída por dois aspectos: a profissionalidade e o profissionalismo. A profissionalidade é considerada o aspecto interno da profissionalização – referente ao professor, suas competências e saberes próprios de sua atividade docente. Para Sacristán (1999), o conceito de profissionalidade está associado ao que é específico da ação docente, ou seja, “é o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ensinar” (p. 65).

Esse duplo aspecto da profissionalização se desenvolve de forma dialética, pois para o desenvolvimento da profissionalidade é requerido um espaço social e uma autonomia profissional,

possível com a valorização e o reconhecimento social e vice-versa. Assim, a docência pode ser entendida como um processo de identificação profissional, contemplando suas especificidades de atuação, dentro de uma organização escolar e de uma prática pedagógica contextualizada. Diante dessas características, Altet (2001) conceitua a profissionalização como sendo constituída “por um processo de racionalização dos conhecimentos postos em ação e por práticas eficazes em uma determinada situação” (p. 25).

Profissão professor de música e sua legitimação pelo estado

Os primeiros educadores do país, após a chegada dos portugueses, foram os Jesuítas no século XVI, e com eles vieram os valores e práticas educacionais que foram reproduzidos nas instituições educacionais da época. Fonterrada (2008) esclarece que o ensino de música seguiu os moldes portugueses durante o período colonial, estando diretamente ligado à Igreja. O aprendizado musical acontecia pela prática instrumental/canto e o repertório europeu.

Somente em 1984 a música foi instituída como disciplina obrigatória nas escolas públicas brasileiras. Porém, foi em 1890, que se exigiu pela primeira vez, por meio do Decreto N.981, a formação especializada do professor de música (Fonterrada, 2008). Esse foi um importante marco para a profissionalização do professor de música, pois como afirma Nóvoa (1999) o reconhecimento do Estado é uma forma de legitimação oficial da atividade do docente, “na medida em que contribui para a delimitação do campo profissional de ensino e para a atribuição ao professorado do direito exclusivo de intervenção nesta área” (p. 17).

Apesar desse Decreto, a especificação do profissional de música nas escolas brasileiras foi extinta no século XX. Em 1931, por meio do Decreto nº 19.890, foi instituído o canto orfeônico em todas as escolas públicas brasileiras (Ferraz, 2016). Em 1964, esse foi substituído pela Educação Musical, impulsionada pelos novos pensamentos de educadores musicais brasileiros e europeus. No entanto, em 1971, tanto a disciplina de música quanto o professor de música passaram a não ter mais o respaldo legal do Estado, pois a Lei 5.692 instituiu a disciplina de Educação Artística nos currículos de 1º e 2º Graus - respectivamente, Ensino Fundamental e Médio, conforme a última LDB (Lei de Diretrizes e Bases). Com o Parecer CFE n. 1.284 e a Resolução CF n. 23 de 1973 é implementado o curso superior de formação de professores para atuarem nessa disciplina, cuja formação abrangia as diferentes abordagens artísticas (Penna, 2008).

A Música voltou a ser conteúdo obrigatório do componente curricular Artes, com a Lei 11.769 (Brasil, 2008). Porém, o art. 2, que tratava sobre a formação do professor para ministrar essa área de conhecimento, foi vetado. Como razões, o Ministério da Educação relatou a falta de clareza no termo “formação específica da área” e afirmou que a música é uma prática social que possui diversos

profissionais sem formação acadêmica, o que demonstra o desconhecimento sobre os cursos de licenciatura em música e legitima o conhecimento do saber-fazer sem a necessidade de um diploma.

Além disso, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) N.9.394 (Brasil, 1996), a exigência de formação específica em outras áreas do conhecimento não é explícita. No art. 62 consta que a formação de docentes para atuar na educação básica deve ser em nível superior, em curso de licenciatura plena, o que poderia ser interpretado como formação específica para cada área de conhecimento.

Contexto e levantamento de dados

Atualmente, o estado do Maranhão possui três cursos de Licenciatura em Música: um Federal, com dois campus de atuação, em São Luís – criado em 2006, e em São Bernardo– criado em 2010, localizado a 402 km da capital; e, dois na Universidade Estadual, um presencial – criado em 2005, e outro à distância – criado em 2016, também em São Luís.

Esses cursos formam professores de música para atuar em diversos espaços como a escola de educação básica, de acordo com a LDBEN, (art. 43 e 62) e outros contextos não escolares que estão contemplados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC). Segundo o PPC de um dos cursos superiores supracitados, já foram formados 104 professores na cidade de São Luís e, atualmente, conta com 190 alunos matriculados (UFMA, 2019). Este dado nos permite inferir que existe uma quantidade significativa de procura no estado para a formação em nível superior e de profissionais com diploma em Música – Licenciatura.

Para verificar quais são os cargos legitimados pelo estado do Maranhão ao licenciado em música, realizamos um levantamento dos editais públicos disponíveis nos *sites* das secretarias de educação e cultura e em *sites* especializados em concursos públicos, como PCI concursos e Concursos no Brasil³⁷, publicados no período de 2015 e 2020. Apesar do estado do Maranhão ser constituído por 217 municípios, para este levantamento, foram considerados 186, seguindo a Lei 12.527/2011 de acesso à informação, que diz que apenas municípios com mais de 10.000 habitantes precisam dar ampla divulgação e transparência em sua comunicação à sociedade. Desses, 63 municípios fizeram concursos para o cargo de professor de música com exigência mínima de graduação em licenciatura.

Foram encontrados 20 editais. Para análise construímos uma tabela com os seguintes dados: município da vaga; ano de publicação do edital; esfera administrativa (Municipal, Estadual ou Federal); cargo; tipo de contratação (temporária ou efetiva); formação; remuneração; carga horária; e, atribuições. Não consideramos relevante incluir o nome da instituição/empresa responsável pela

³⁷www.pciconcursos.com.br e www.concursosnobrasil.com.br, acessados em janeiro de 2021.

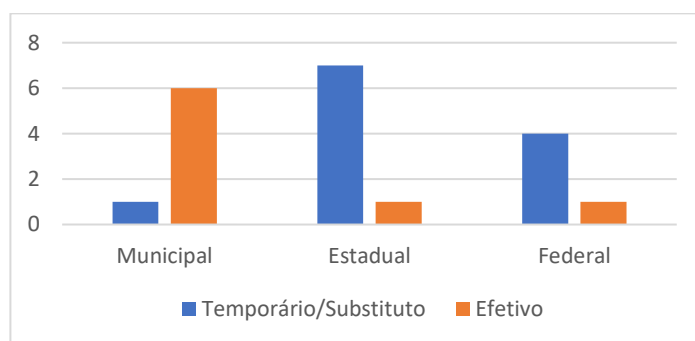
elaboração do edital, visto que, após a publicação, estes são validados e legitimados pelo estado. Ademais, também não incluímos os editais com vagas apenas para cadastro reserva.

Documentos: descompasso entre formação e atuação

Dentre os 20 editais analisados, 7 são de esfera Municipal, 8 Estadual e 5 Federal. 12 editais (60% do total) foram para a contratação de profissionais temporários e 8 para efetivos (40%), conforme Figura 1. Houve poucos concursos na esfera Estadual e Federal para cargos efetivos nos últimos cinco anos, sendo a maior parte, 11 (84.6%) para contratação temporária. Este dado contribui para a precarização da profissão, visto que os processos seletivos para os últimos são simplificados, ou seja, possuem menos rigor e fases de avaliação e são menos atrativos para os licenciados, pois podem ser considerados incertos, devido ao prazo de validade. Já nos Municípios houve mais concursos para profissionais efetivos. Porém, quando olhamos para o número de municípios considerados neste estudo ($n = 186$), percebemos que poucos realizaram concursos com vagas para o licenciado em música. Ao total foram 6 para cargos efetivos (3.2%) e 1 para temporário (0.5%).

Figura 1

Esfera administrativa x contratação temporária ou efetiva

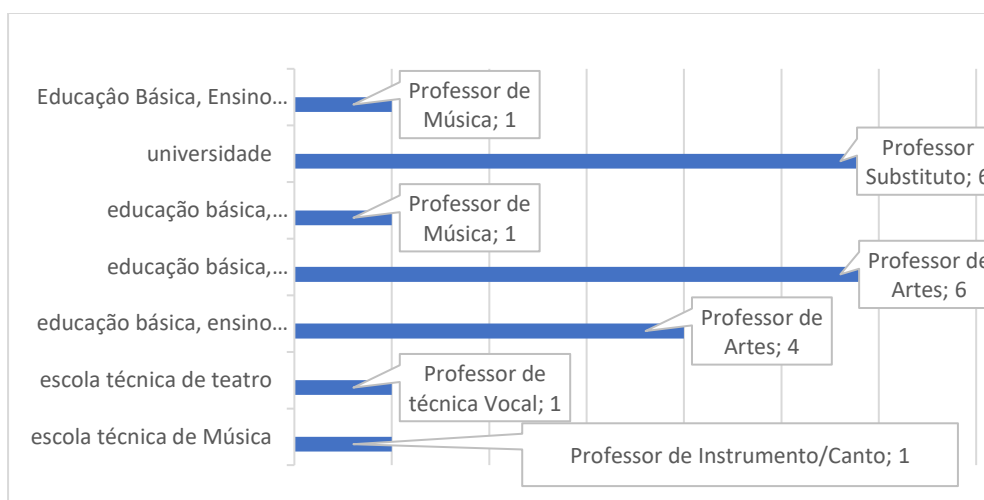


Nota: Elaboração das autoras.

Nos editais, os cargos que abrangem a formação do licenciado em música foram denominados com diferentes nomenclaturas (ver Figura 2): professor de Música, professor de Artes, professor de Instrumento/Canto, professor de Técnica vocal e professor Substituto (em nível superior). A atuação desse profissional foi majoritariamente na educação básica, 12 (60%), na universidade, com 6 (30%) e em escolas técnicas, 2 (10%).

Figura 2

Atuação x quantidade do nome do cargo em editais



Nota: Elaboração das autoras.

A pluralidade de nomes aos cargos direcionados a esta profissão está relacionada à formação exigida para ocupá-los (Tabela 1). Esta também reflete quanto aos conhecimentos exigidos para a realização da prova e nos faz inferir sobre as diferentes concepções de ação-pedagógica do licenciado pelas secretarias municipais, estadual e federal. Por exemplo, nos documentos, os conhecimentos e formação exigidas para os cargos de professor de Artes e professor de Música são bastante diferentes, mesmo considerando que a atuação de ambos será na educação básica.

Constatamos que os editais do estado justificam a formação exigida pelas orientações expressas na BNCC e, assim, solicitam professores com formação polivalente. Essa interpretação pode ser compreendida pelo fato de a secretaria de educação considerar que a disciplina de Artes (música, artes visuais, teatro e dança) deverá ser ministrada por apenas um professor, prevalecendo a concepção da Educação Artística. A predominância de cargos com essa mesma formação também foi encontrada nos levantamentos de editais de concursos públicos realizados por Figueiredo e Meurer (2016), nos estados do sudeste (Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais e São Paulo) e, por Del Ben et al. (2016), no estado do Rio Grande do Sul.

A ausência de homogeneidade na nomenclatura e formação implica a falta de identidade profissional e as desigualdades de acesso à música, como conhecimento, pelos alunos das escolas públicas. Assim, podemos apontar que existe um movimento de desprofissionalização do licenciado de música pelo estado, pois as formações exigidas e atribuições profissionais demonstram a falta de especificidade no campo de atuação, nos saberes específicos, comportamentos e atitudes dos professores de música, como uma categoria profissional, o que contraria o conceito de profissionalização defendido por Sacristán (1999).

Tabela 1*Cargo e formação exigida nos editais*

CARGOS	FORMAÇÃO
Professor de Música	Licenciatura em Artes com Habilitação em Música, Licenciatura em Música
	Licenciatura plena em Música
	Licenciatura em Educação Artística, Licenciatura em Artes, Licenciatura em Música
Professor de Artes	Como prova de escolaridade para fins de contratação, o candidato aprovado no Processo Seletivo de que trata este Edital, deverá ter concluído ou estar cursando, no mínimo, o 5º (quinto) período de curso superior de licenciatura plena em qualquer área ou o curso Normal Superior, reconhecidos pelo MEC ou autorizados na forma da lei, cuja comprovação deverá ser feita, obrigatoriamente, no ato da celebração do contrato.
	Licenciatura Plena na disciplina específica
	Licenciatura plena em artes
	Curso Superior de Licenciatura Plena na área específica para a qual está concorrendo, devidamente registrado pelo órgão competente, nas localidades de difícil acesso e ou na ausência de candidato com habilitação específica para a qual está concorrendo poderão concorrer candidatos com formação em área afins e, na ausência candidatos nas áreas afins, com formação pedagógica, Licenciatura Plena em Pedagogia. Ou Curso Superior desde que acompanhado de certificado obtido em Programa de Formação Pedagógica com habilitação na disciplina a que está concorrendo, devidamente registrado pelo órgão competente. Ou Curso Superior de Licenciatura Plena na área específica, desde que já tenha cursado no mínimo 50% da Carga Horária, devidamente comprovado com declaração da instituição, acompanhado do Histórico Escolar. Ou Curso Superior de Licenciatura Plena na área afim da disciplina a que está concorrendo Ou Licenciatura Plena em Pedagogia.
	Diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de graduação em Licenciatura plena em Arte, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo MEC e registro no órgão de classe, quando for o caso.
	Licenciatura Plena em Educação Artística ou Artes, em qualquer das linguagens artísticas
	Curso de Graduação em Licenciatura Plena em Educação Artística, ou Curso de Licenciatura Plena em Linguagens, Códigos e suas tecnologias com habilitação em Arte, ou Licenciatura Plena em Arte em qualquer das linguagens: Artes Visuais, Artes Plásticas, Música, Teatro, Artes Cênicas e Dança ou Curso Superior acompanhado de certificado obtido em Programa Especial de Formação Pedagógica com habilitação na disciplina Arte (Art. 63, inciso II, da Lei nº. 9394/1996. Resolução CNE nº. 02/1997). Nota: Os candidatos classificados na disciplina Arte deverão ser inseridos no contexto da Base Nacional Comum para a disciplina Arte.
Professor em nível superior	Graduação em Música e Pós-Graduação em Música.
	Graduação em Música licenciatura, com Especialização na área.
	Graduação (Licenciatura) em Música.
Professor de instrumento/Canto	Licenciatura em música e curso técnico ou bacharelado no instrumento.
Professor de técnica Vocal	Licenciatura em Música ou técnico em Música

Nota: Elaboração das autoras.

Conclusão

A partir do levantamento e análise dos editais publicados para a contratação de licenciado em Música, podemos perceber a falta de legitimação existente a esta profissão pelo estado do Maranhão. Consequentemente, nos leva a refletir um pouco além e afirmar que existe uma desprofissionalização desse licenciado, visto sua pluralidade de nomenclatura nos cargos direcionados a essa formação e uma generalização de suas atribuições e conhecimentos. Esses fatos demonstram uma falta de identidade profissional e uma descaracterização proposital da esfera pública, que contraria alguns de seus próprios documentos legais.

Entretanto, é importante registrar a presença de 01 edital na esfera Municipal e 01 na esfera Federal que são direcionados especificamente ao professor de música para a atuação na educação básica. Este dado é um sopro de esperança para aqueles que acreditam na democratização do acesso ao conhecimento musical e no professor de música atuante na escola pública. À continuação, pretendemos ouvir professores que atuam com música na educação básica.

Referências

- Altet, M. (2001). As competências do professor profissional: Entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. En L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, & E. Charlier (Org.). *Formando professores profissionais* (pp. 23–35). Artmed.
- Brasil. (1971). *Lei 5.692. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB: Lei 9394/96*. *Diário Oficial da União*, Ano CXXXIV, n. 248, de 23/12/96, p. 27.833-27.841. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Brasil. (2004a). *Resolução n. 2. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências*. CNE/CES. <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-gra>
- Brasil. (2004b). *Resolução n. 3. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências*. CNE/CES. <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-gra>
- Brasil. (2004c). *Resolução n. 4. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro e dá outras providências*. CNE/CES. <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-gra>
- Brasil. (2008). *Lei 11.769. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica*. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/111769.htm#:~:text=Alterar%20Lei%20no,Art
- Brasil. (2009). *Resolução n. 1. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências*. CNE/CES. 20/01/2021.

<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-gra>

- Brasil. (2016a). *Lei 13.278. Altera o § 6º do art. 26 da lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte*. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm
- Brasil. (2016b). *Base Nacional Comum Curricular. 2ª versão revista*. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2016-pdf/40791-bncc-proposta-preliminar-segunda-versao-pdf/file>
- Del Ben, L., Pereira, J., Macedo, V. L., Gaulke, T., Pimentel, M. O., Cotrim, C. V. O., Fracasso, D. C., Puerari, M., Daenecke, E., & Pedrini, J. R. (2016). Sobre a docência de música na educação básica: Uma análise de editais de concurso público para professores. *Revista Opus*, 22(2), 543–567. <http://dx.doi.org/10.20504/opus2016b2221>
- Ferraz, G. (2016). Heitor Villa-Lobos e o canto orfeônico: O nacionalismo na educação musical. En T. Mateiro & B. Illari (Org.), *Pedagogias brasileiras em educação musical* (pp. 27–60). InterSaberes.
- Figueiredo, S. L. F., & Meurer, R. P. (2006). Educação musical no currículo escolar: Uma análise dos impactos da Lei nº 11.769/08. *Revista Opus*, 22(2), 515–542. <http://dx.doi.org/10.20504/opus2016b2220>
- Fonterrada, M. T. O. (2008). *De tramas e fios: Um ensaio sobre música e educação*. Editora UNESPE.
- Nóvoa, A. (1999). O Passado e o presente dos professores. En A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (2a ed.) (pp. 13–34). Porto Editora.
- Núñez, I. B., Ramalho, B. L., & Gauthier, C. (2003) *Formar o professor, profissionalizar o ensino: Perspectivas e desafios*. Sulina.
- Oliveira, O., & Penna. (2019). Impasses da política educacional para a música na escola: Dilemas entre a polivalência e a formação específica. *Revista Vórtex*, 7(2), 1–28. <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/vortex/article/view/2879/1900>
- Penna, M. (2008). *Música(s) e seu ensino*. Sulina.
- Sacristán, J. G. (1999). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores En A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (2a ed.) (pp. 63–88). Porto Editora.
- UFMA. Universidade Federal do Maranhão. (2019). *Projeto político do curso de Licenciatura em Música*.
- Vogt, J. (2002). Praxisbezug als Problem: Zur Professionalisierung der Musiklehrerausbildung. Elektronischer Artikel. In *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. https://www.zfkm.org/02-vogt_b.pdf

Perspectivas de enseñanza musical universitaria a partir de la emergencia sanitaria por COVID-19: Visión de los profesores en dos universidades de México

Rosa Arisbe Martínez Cabrera¹, Julieta Varanasi González García¹,
Erica Ríos Hernández¹, Mauricio Hernández Monterrubio², Rosalía Trejo León²

¹Facultad de Música, Universidad Veracruzana, México

²Instituto de Artes, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

Resumen

En mayo de 2020 se realizó un proyecto de investigación en el área de música de dos universidades mexicanas, la Universidad Veracruzana (UV) y la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). Por medio de un estudio exploratorio se analizaron los retos que han enfrentado los profesores de ambas universidades por el cambio de contexto educativo debido a la pandemia del COVID-19. La fuente de información fue un cuestionario semiestructurado aplicado a docentes de ambas instituciones, se desarrollaron categorías de análisis que se aplicaron a las respuestas de los cuestionarios y se contrastó la información obtenida por las dos universidades. Esta presentación muestra un avance preliminar del análisis de algunas categorías. Como resultado, se encontraron observaciones recurrentes de los profesores respecto a las limitaciones de la tecnología para aspectos específicos de la formación musical, la necesidad de la interacción social, así como un reacomodo de contenido, que ha dado lugar al desarrollo de otras competencias en los estudiantes antes consideradas emergentes.

Palabras Clave: música y tecnología, enseñanza superior en música; emergencia por COVID-19

Abstract

In May, 2020, a research project was conducted in two Mexican university music departments, the Universidad Veracruzana and the Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. The exploratory study analyzed challenges professors faced at the universities during COVID-19 pandemic. Data was obtained using a questionnaire administered to teachers of both institutions, the results were categorized and contrasted. The study shows a preliminary analysis of some of the categories. Recurrent observations were revealed due to technological limitations for specific aspects of music

learning, social interaction, and reordering lesson content. The observations have led to the development of substitute competencies for students that were previously emergent.

Keywords: music and technology, higher education in music, COVID-19 emergency

Introducción

En la primera etapa de la contingencia sanitaria, durante mayo de 2020, los integrantes del Cuerpo Académico Formación e Investigación en Educación Musical (UV-CA-514) perteneciente a la Facultad de Música de la Universidad Veracruzana (FMUV) en México, plantearon un proyecto de investigación emergente, titulado “Reflexiones y experiencias educativas durante la emergencia sanitaria por el SARS-CoV-2 (COVID-19) en la Facultad de Música de la UV”. El estudio consistió, en su primera fase, en la aplicación de dos cuestionarios electrónicos, uno dirigido a la comunidad de profesores y otro enfocado a los estudiantes. En ese periodo fueron invitados a colaborar integrantes del CA de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH-CA-61) para realizar una réplica de los cuestionarios con la población del área de música del Instituto de Artes (IA).

A partir de la información recabada, se ha tratado de documentar con precisión lo que está sucediendo en estas dos entidades educativas mexicanas durante la pandemia, con el propósito de apoyar las decisiones académicas y el trabajo colegiado que se continúa llevando de manera virtual por el confinamiento. Debido a la amplitud de los datos, este recorte se enfocará en una parte de los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado a los profesores.

Se realizó una revisión de diversos estudios que han tomado en cuenta los desafíos educativos en el nivel superior durante la pandemia. Chehaibar (2020) habla acerca de replantear programas de estudio que se adapten a las necesidades sociales, rompiendo paradigmas de currículos hegemónicos. Ruiz (2020) trata la importancia de la preparación para el uso de plataformas digitales como medios de la educación a distancia, destacando la falta de preparación docente en el uso de las TIC. El estudio de Silas y Vázquez (2020) muestra como los profesores universitarios tuvieron dificultades tecnológicas, de organización de tiempo, de interacción con los alumnos y colegas durante la pandemia. En relación con las prácticas musicales universitarias se encuentran algunos trabajos relacionadas con los desafíos de la enseñanza de instrumentos musicales o de otras prácticas en el área de música (Kesendere et al., 2020; Palou et al., 2020).

Objetivos de la investigación

El objetivo de esta investigación fue aportar información pertinente acerca de los retos, problemas y desafíos que enfrentan los profesores de la FMUV y del IA alrededor del cambio obligatorio a modalidad virtual dada la emergencia sanitaria por COVID-19. De igual manera, se

buscó analizar y contrastar los resultados de ambos cuestionarios (profesores y estudiantes) para correlacionar y ubicar áreas de oportunidad en el desarrollo académico, tecnológico, social y humano.

Metodología

Se realizó un estudio exploratorio. El instrumento de recolección de datos fue un cuestionario semiestructurado, elaborado a través de un Formulario de Google compuesto por 13 preguntas. Se exploraron tres áreas: (a) información general de los participantes; (b) condiciones de trabajo académico; y (c) condiciones de trabajo específicas del área musical. La distribución se realizó a través de los coordinadores de academias y con los profesores vía correo electrónico. El periodo de recepción de respuestas en la FMUV fue del 7 al 17 de mayo y en el IA del 3 al 30 de junio del año 2020.

El 35 % de los profesores de la Facultad de Música UV respondieron y participaron voluntariamente conformándose una muestra de 45 cuestionarios. El IA tuvo una muestra de 28 profesores que comprende el 54% del total de docentes en el área de música. Las muestras logran captar las opiniones de quienes imparten clase teórica, teórico-práctica, práctica individual o práctica grupal en los distintos programas educativos que se ofertaron en dicho periodo.

Resultados

La información proporcionada por los profesores nos brindó amplia información en los 13 tópicos planteados en todo el instrumento. El recorte mencionado anteriormente se realizó con base en el siguiente cuestionamiento: ¿En cuál(es) clase(s) o en cuáles aspectos artísticos ha sido más complejo dar continuidad al trabajo? ¿Por qué? El recorte fue elegido por el tipo de pregunta que aportó información específica sobre la práctica docente enfocada en aspectos musicales, como técnicos e interpretativos.

Los resultados con relación a los aspectos artísticos donde ha sido más complejo dar continuidad al trabajo, muestra retos recurrentes en las observaciones de los profesores, derivado del cambio súbito a la modalidad a distancia, entre ellos los relacionados con la comunicación en las acciones de enviar y recibir información de contenido musical interpretativo, como las relacionadas con la percepción auditiva.

Si bien las herramientas tecnológicas tienen su reconocimiento como medio emergente que ha permitido la continuidad de procesos educativos, es preciso reconocer que el cambio afectó aspectos muy particulares de la educación musical instrumental y vocal como la incapacidad de apreciar el elemento sonoro en su naturaleza acústica y los aprendizajes relacionados con la emisión, proyección, afinación, dinámicas y colores, que fundamentan el fraseo y la interpretación. Así

también, se vio afectada la parte visual, con limitaciones para corrección de postura, digitaciones, así como “códigos no verbales.” A consideración de los profesores encuestados, el sonido es un elemento de prioridad en la enseñanza del canto y de un instrumento musical, por lo tanto, su evaluación y apreciación es hasta la fecha limitado y complejo ya que los dispositivos electrónicos portátiles tienden a regular las variaciones del sonido de entrada a un mismo nivel.

Otro aspecto que impacta el desarrollo óptimo de las clases virtuales es la interferencia en la comunicación por la mala calidad del servicio de internet y la baja calidad de los dispositivos electrónicos con los que cuentan algunos estudiantes, aunado, en algunos casos a la ubicación geográfica donde se realiza la sesión virtual, dando como resultado sonidos distorsionados dificultando la retroalimentación en la enseñanza. La comunicación e interacción en la enseñanza fue el indicador en segundo lugar más mencionado, con ello se comprende que cuando se separa el contexto vivencial de enseñanza–aprendizaje surgen fenómenos en la experiencia social que modifica los procesos y los resultados.

Es así como los profesores han experimentado que la falta de interacción ha imposibilitado el trabajo de fraseo y la respiración en la interpretación. En las clases de ensambles corales e instrumentales mencionan la falta de aplicaciones tecnológicas que permitan el trabajo de sincronización en tiempo real. También se identifican retos en la comunicación entre los integrantes de los ensambles. Lo anterior constata que la interacción social es parte de la metodología de las prácticas de ensambles y que al omitirse se ha optado por realizar ensambles a través de videos, con retroalimentación asincrónica para dar seguimiento a las sesiones.

Como muestra del análisis a profundidad que estamos realizando con las respuestas recabadas, presentamos la información organizada por medio de categorías de análisis elaboradas a partir de las dos muestras. En la Tabla 1 se presentan extractos representativos de lo expresado por los profesores de ambas universidades.

Tabla 1

Aspectos artístico-musicales en los que ha sido más complejo dar continuidad al trabajo escolar a distancia

Categoría	Extractos UV	Extractos UAEH
1. Limitaciones de uso y acceso a la tecnología	“En la Experiencia Educativa (EE) ‘Instrumento’, ya que la mayoría de los estudiantes no cuenta con servicio de internet rápido, por lo	“Corno francés, porque mis alumnos no tienen internet en sus domicilios y lo hacen con datos celulares y no tienen los recursos

	tanto, el sonido o imagen se distorsionan”.	económicos para tomar la clase en línea y enviar los materiales”.
2. Limitaciones de la tecnología para la música	“En la clase de violín, porque la calidad de sonido de las videoconferencias no es la óptima y eso limita un poco la apreciación de detalles como en los matices o dinámicas, así como en la calidad de sonido [...]”.	“En Canto es 100% práctica. La dificultad es la conectividad y la calidad de la transmisión del sonido. La voz cantada satura y se distorsiona; los micrófonos disponibles en las plataformas no son aptos en las transmisiones en vivo”.
3. Acceso a instrumento musical	“En la EE ‘Percusiones’, los alumnos no cuentan con los instrumentos de percusión en sus casas”.	“En las de Piano Complementario, ya que no todos los alumnos cuentan con piano o teclado”. “Oboe, por no poderles dar las cañas”.
4. Interacción con otros, práctica de conjunto	“Conjuntos de Cámara y Ensamblés. La clase como tal no se puede realizar. He solicitado videos de avance individual para dar seguimiento y después se revisan y comentan en sesión virtual, pero el estudiar juntos no es posible, hace falta esa comunicación”.	“Ensamblés Vocales, porque es un Coro, y el trabajo es en ensamble, por sección vocal, y las clases en línea tuvieron que ser individuales”.
5. Interacción presencial profesor-estudiante	“El trabajo instrumental es más complejo, porque no hay manera de interactuar de manera simultánea con el estudiante”.	“[...] Con los alumnos de los primeros semestres ya que requieren más correcciones y no siempre entienden los detalles a distancia”.
6. Aprendizaje de contenidos y organización del tiempo	“[...] la parte de ejecución para los alumnos principiantes en mi clase es deficiente pues aún no tienen todas las herramientas para realizar un trabajo individual, la autodisciplina en la mayoría es mínima [...]”	“Sin lugar a duda, esta nueva manera de trabajar afectó el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por consecuencia, pudiera no existir un aprendizaje significativo en algunos temas”.

7. Trabajo de campo (investigación de campo, servicio social, prácticas profesionales, otros)	“Servicio Social, la mayoría de los jóvenes tuvo que suspender sus actividades y algunos tienen egreso a corto plazo”.	“En Prácticas Profesionales, los alumnos que tenían programadas clases en escuelas, las tuvieron que hacer a distancia, eso dificultó la aplicación de los proyectos que ya estaban aprobados por el departamento”.
8. Tiempo para revisar las evidencias	“La otra complejidad, es que la revisión se vuelve exhaustiva, así que he buscado la forma de ser más eficaz en ello”.	“Solfeo ya que por su naturaleza práctica había que revisar videos, al mismo tiempo que elaboré materiales auditivos para alcanzar los objetivos y me tomaban mucho tiempo”.
9. Sin complicaciones en las clases a distancia	“Creo que he podido dar continuidad en lo general”.	“En mi materia no hubo complejidad debido a que es teórica”.
10. Condiciones para el trabajo en casa	“[...] lugares adecuados que no generen problemas con los vecinos, sin mencionar que para los papás también es complicado escuchar mucho tiempo estudiar a sus hijos, ya que todos están en la misma casa”.	“El alumno y su familia no tienen los recursos para sobrevivir, la escuela pasa a segundo término. En la parte tecnológica, hay alumnos que viven en zonas donde no hay internet y eso es difícil de subsanar”.
11. Problemas de comunicación con el estudiante	“La experiencia de música de cámara, ya que ha sido difícil contactar a los alumnos y que puedan tener comunicación entre ellos para trabajar”.	“Que la escuela o la coordinación tengan una base de datos con información amplia de los alumnos. Si hubiera algún teléfono de sus familiares sería la manera de preguntar por su situación”.

Conclusiones preliminares

A partir de las categorías propuestas y las respuestas analizadas, podemos comentar lo siguiente. En la enseñanza de la interpretación, ejecución instrumental y la voz, se observa un

reacomodo de contenidos resultado del cambio del contexto educativo. La falta de dispositivos y de servicio de internet básico en varios estudiantes nos ha permitido dimensionar realidades sociales y económicas por las que atraviesan. Además, al entrar virtualmente a sus casas y espacios de estudio, se revelan carencias no observables en el salón de clases, lo cual ha generado sensibilidad y comprensión entre el profesorado para reconocer en ellos las grandes dificultades a las que se enfrentan y sus esfuerzos para seguir adelante en sus estudios superiores. Como muestra de la adaptabilidad para cubrir los contenidos en los planes de estudio y la necesidad de continuar los procesos de enseñanza en ensambles, se promueven ensambles virtuales a partir de la grabación y la edición, con lo cual los estudiantes han desarrollado otras competencias relacionadas a la edición y producción de videos, considerados como aprendizajes emergentes.

Esta investigación ha representado la oportunidad de establecer lazos específicos de colaboración entre las dos instituciones educativas (UV y UAEH), aportan insumos para la valoración y mejoras en las prácticas educativas de docentes y estudiantes. Se proyecta seguir con la investigación y el análisis de las muestras para obtener resultados que reporten sistemáticamente el fenómeno del COVID-19 en el área de música en el nivel superior.

Referencias

- Chehaibar, L. M. (2020). Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: Una visión académica* (pp. 83-91). Universidad Nacional Autónoma de México. http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/542/1/ChehaibarL_2020_Flexibilidad_curricular.pdf
- Kesendere, Y., Sakin, A. Ş, & Acar, A. K. (2020). Educators' views on online/distance violin education at Covid-19 outbreak term. *Journal for the Interdisciplinary Art and Education*, 1(1), 1-19. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1201556>
- Palau R., Mogas J., & Ucar M. J. (2020). ¿Cómo han gestionado los conservatorios de música españoles los procesos de enseñanza-aprendizaje durante el confinamiento del COVID-19?, *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 108-124. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/18110/16179>
- Ruiz L. E. (2020). La práctica docente universitaria en ambientes de educación a distancia: Tensiones y experiencias de cambio. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: Una visión académica* (pp. 109-113). Universidad Nacional Autónoma de México. http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/545/1/RuizLarraguiveLE_2020_La_practica_docente.pdf

Silas C. J. C, & Vázquez R. S. (2020). El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 89-120. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237022/html/index.html>

“Nem sempre quis ser professora [de música]”: Histórias entrelaçadas

Teresa Mateiro

Departamento de Música, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Resumo

Buscou-se compreender, nas histórias de vida de mestrandas em educação musical, as trajetórias que as levaram à escolha pela profissão docente. Matriculadas em uma disciplina, aceitaram participar da pesquisa. Eram sete mulheres, de diferentes idades, cidades e estados e, naquele momento do curso e da pesquisa, nenhuma delas estava atuando como professora de música em escolas de educação básica. A narrativa para compreender os processos de formação docente foi o tema do semestre e parte das aulas foi dedicada às histórias de vida das estudantes. As experiências de cada uma foram contadas duas vezes, ou seja, de forma oral e escrita. A partir de estudos de autores das áreas de educação e educação musical apresenta-se a abordagem autobiográfica por seu potencial formador. Este trabalho centra-se em uma das narrativas escritas pelas mestrandas, cujo tema era sobre a escolha da profissão. Considerando que as narrativas fazem referência à singularidade de uma vida, mas também refletem a coletividade social do sujeito, além de transcrever resumidamente as histórias das estudantes, os valores da sociedade a respeito da profissão são discutidos. Discute-se sobre profissão e situação financeira, profissão para ser feliz, status entre ser musicista e ser professora de música, influência familiar para a escolha da profissão e a ausência da dimensão democrática ao conhecimento musical como um bem comum.

Palavras-chave: pesquisa (auto)biografia, formação docente, escolha da profissão

Abstract

This oral presentation seeks to understand, via their life stories, what led students taking a Master's degree in Music Education to follow a teaching profession. Registered in a discipline, they agreed to participate in this research. There were seven women of differing ages, from various cities and states, and at the time of the course and research, none of them were teaching music in elementary schools. The narrative for understanding the processes of teacher training was the theme of the semester and some of the lectures were dedicated to the life stories of the students. The experiences of each one

were related twice, that is, orally and written. Using research on authors in the fields of education and music education, an autobiographical approach is presented on account of its potential for training. This paper is centered on one of the narratives written by the master students, where the theme was regarding their choice of profession. Values of society regarding the teaching profession are discussed through the summarized life stories of the students, bearing in mind that the narratives provided refer to the singularity of life, yet also reflect the social collectivity of the subject. This paper addresses profession and financial situation, an enjoyable profession, status between being a musician and being a music teacher, family influence on the choice of profession, and the absence of the democratic dimension to musical knowledge as a common good.

Keywords: (auto)biographical research, teacher education, choice of profession

Introdução

Nos estudos sobre formação docente as abordagens das narrativas autobiográficas são mais utilizadas com professores³⁸ em exercício e ex-professores do que com estudantes em formação. Esses dados, referentes aos profissionais da área de Educação, estão expressos no trabalho de Bueno (2002) e, quase vinte anos depois, na revisão de Almeida (2019) que, além desses, inclui professores de música. Já iniciei os estudos com licenciandos em música, entretanto, para esta comunicação busquei compreender, nas histórias de vida das mestrandas Aline, Anna e Raquel³⁹, as trajetórias que as levaram à escolha pela profissão docente.

Há alguns anos ministro uma disciplina sobre formação docente no Programa de Pós-Graduação em Música. Em uma das turmas propus estudar a narrativa para compreender os processos de formação docente. Era uma turma composta por sete estudantes mulheres, de diferentes idades, cidades e estados. Nesse momento do curso e da pesquisa nenhuma delas estava atuando como professora de música em escolas de educação básica. O semestre foi dividido em dois momentos: no primeiro mês, discutimos os conceitos da pesquisa narrativa e nos meses subsequentes focamos nas histórias de vida das mestrandas. Essas narrativas aconteceram de forma oral e escrita e, desse modo, a experiência foi contada duas vezes.

Quando um fala e o outro escuta é possível pensar sobre o que se fala e o que se ouve, imaginar a história do outro, associar a história ouvida às suas próprias experiências e criar imagens representativas de situações. O fato de ser uma conversa em grupo fazia com que as histórias não fossem contadas de forma linear e cronológica, mas por meio de uma corrente fragmentada de percepções e lembranças (Murillo Arango, 2016). Fazíamos perguntas umas às outras e, por vezes, tecíamos comentários construtivos. Tratava-se de um pensar juntas, como afirma Hernández (2013),

³⁸ Optei pelo genérico masculino para professores em geral.

³⁹ Nomes fictícios escolhidos por elas.

“não somente sobre a experiência narrada do outro, mas sobre a experiência do encontro entre sujeitos” (p. 19). Desse modo, não se tratava de uma entrevista em grupo, como um método de pesquisa, mas de uma prática de formação (Passeggi, 2011).

Parafraseando Hernández (2013), era um espaço comum onde eu, como pesquisadora queria saber sobre elas – e, de mim mesma, – e, as mestrandas que me ofereciam suas experiências, mas que também queriam saber de si e de todas nós. Era uma forma de aproximação ao conhecimento. Consequentemente, este estudo apresenta resultados parciais de uma colaboração onde a produção é compartilhada entre o escritor e a fonte original. Poderia ser denominado de autobiografia colaborativa (Souza, 2015), uma vez que as mestrandas foram consideradas como pessoas que têm algo a dizer e a refletir, e não como objetos de pesquisa no sentido positivista, ou, como um estudo transversal entre narrativas de si e narrativas entrelaçadas (Almeida, 2019).

Durante aquele semestre foram escritas dez narrativas que poderiam ser denominadas de ensaios autobiográficos, como sugere Alves (2015). A autora argumenta que assim como os ensaios na área de música são momentos em que se interpreta um arranjo ou uma composição e se busca conhecer o autor da peça musical, os licenciandos, participantes de sua pesquisa, escreveram sobre si mesmos, refletindo e (re)conhecendo suas próprias histórias de vida. Assim, a história de vida de cada um dos estudantes foi composta por ensaios biográficos. Escolhi, para esta comunicação, a narrativa onde as mestrandas escreveram sobre a escolha da profissão.

Narrativas de si

“Eu sempre quis ser musicista, mas nem sempre quis ser professora”, afirma Aline. O pai, que tocava violão e teclado, estimulou-a a aprender música: “[ele] me incentivava a cantar e tocar todos os dias, me tratando e ensinando com amor e carinho. Ele me aproximou da música.” Filha de professores teve grande influência para seguir a mesma carreira, porém era apaixonada pelo céu e pelos astros e, por isso, queria ser astrônoma. Narra: “meus pais não ganhavam muito dinheiro sendo professores de escola pública e eu não desejava este mesmo destino para mim.” Ao terminar o ensino médio fez vestibular para medicina, por acreditar que teria um retorno financeiro melhor, e para música, por incentivo dos pais.

Aline não passou nas provas do vestibular, então, “surgiu a oportunidade em realizar um curso de Licenciatura em Música a distância com bolsa integral pelo PROUNI⁴⁰,” no qual fez sua matrícula. Teve a oportunidade de conversar com pessoas que já atuavam na área e que fizeram com que ela refletisse sobre o significado de ser professora. “Foi durante este período que eu realmente decidi: ‘eu quero ser professora.’” Antes de concluir a graduação deu aulas de artes, do pré ao quinto ano,

⁴⁰ Programa Universidade para Todos, instituído pelo Governo Federal em 2005.

em uma escola pública. Conta que se apegou emocionalmente às crianças que diziam que ela “havia sido a melhor profe de artes que eles já tiveram.” Contudo, refletiu que foi o amor e carinho que demonstrou às crianças que a tornaram a melhor professora porque sabia que lhe faltava experiência. Diz: “Comecei a pensar sobre o significado de ser professora e de ensinar. Eu era comprometida com minha profissão, preparava as aulas com cuidado e procurava atender ao plano pedagógico da escola. Isso é suficiente para ser uma boa professora?”

A mestranda Anna cantou em coral durante muitos anos e essa experiência foi significativa para decidir estudar música. Sua família, pais e amigos não apoiavam a ideia de ser professora porque não acreditavam que ela poderia “viver da música.” Entretanto, para pagar o curso de computação – que seu pai dizia que era “a profissão do futuro” – trabalhava como professora de música no Programa do Governo Federal para Erradicação do Trabalho Infantil. Ela narra: “a depressão veio pelo fato de estar fazendo um curso que não queria e por me envolver demais na vida e nos problemas das crianças que eu dava aula, eu estava tão imersa naquele trabalho, que pra mim era um prazer.” Depois de dois anos, desistiu do curso.

Continuou trabalhando com crianças em situação de vulnerabilidade, regendo o coral de uma entidade beneficente. Envolveu-se não só com o trabalho de desenvolvimento musical das crianças, mas com suas vidas: “Eu tentava, através da música, fazer a vida um pouco melhor para essas crianças que já tinham problemas demais em casa. A música era um momento de felicidade para elas.” Com essas experiências sentia-se professora e resolveu fazer um curso de música: entre o Bacharelado em Canto e a Licenciatura, optou pela carreira docente. Os pais mudaram de opinião depois de terem assistido a uma aula dada por Anna: “Lembro que nesse dia minha mãe saiu da sala de aula chorando, e me abraçou dizendo: ‘Que trabalho mais lindo, minha filha! Que Deus te abençoe!’. E foi aqui que me tornei professora de música pela segunda vez porque a aceitação deles era primordial para mim.”

Raquel, desde pequena, queria ser professora. Teve o apoio dos pais, mas as professoras durante a fase escolar foram as que mais tiveram influência em sua trajetória formativa. Inspirada em sua professora do “Jardim de Infância,” brincava de professora com sua irmã e vizinhos. Estudou em uma escola particular e no primeiro ano do Ensino Fundamental (EF) foi selecionada para cantar no coral. Desde então, apaixonou-se pelo canto, mas também aprendeu a tocar violão por influência da professora. Aos 14 anos foi convidada para dar aulas em uma escola de Educação Infantil (EI): “Fiquei realizada, ganhando meu dinheirinho e ainda fazendo uma coisa que gostava.”

Os desafios começaram a aparecer e, ao final do ensino médio – na época Curso de Magistério⁴¹, decidiu prestar vestibular para Licenciatura em Música. Relata: “Meus pais não foram contra, mas gostariam que eu tivesse uma segunda opção, Pedagogia, Administração.” Durante a

⁴¹ Curso que habilitava professoras para lecionar nos primeiros anos da educação básica. Com a LDB de 1996, a legislação passou a prever formação superior também para esses professores.

faculdade foi contratada por uma escola particular para dar aulas de música para EI e EF I, além das aulas extraclases de violão e canto. Em suas palavras: “fiquei por 4 anos e 10 meses, sendo muito feliz, realizada, encantada, desafiada, instigada, a cada nova aula.”

Narrativas entrelaçadas

Os relatos biográficos, conforme Sancho e Hernández (2011) fazem referência à singularidade de uma vida, mas também refletem a coletividade social do sujeito. Pretendo refletir acerca de aspectos comuns encontrados entre as narrativas de Aline, Anna e Raquel, no sentido de promover um olhar transversal, não com a finalidade de generalizar, mas tendo em mente que cada história tem suas especificidades. Nos suscintos relatos é possível ler e interpretar os valores da sociedade onde as mestrandas estão imersas. A análise desse episódio – Tornar-se professora de música – indicou a relação entre: profissão e situação financeira; profissão e fazer o que se gosta para ser feliz; status entre ser musicista, como cantora, por exemplo, e ser professora de música. Menciono, ainda, a influência dos pais na escolha da profissão e a seleção de crianças para atividades musicais escolares.

As três mestrandas começaram a dar aulas de música sem estar, oficialmente, credenciadas para exercer funções como professoras na EI e nos anos iniciais do EF, porém sabiam cantar e tocar um instrumento. Há muito tempo, o que legitima dar aulas de música é esse conhecimento do saber-fazer (Morato, 2009; Penna, 2007). Morato (2009) afirma que, por estar na universidade não deixamos de ser o que somos, “vamos sendo e estando no curso e no trabalho, vamos amarrando, vamos interligando todas as experiências que vivenciamos” (p. 269). Vale sublinhar a especificidade da profissão que, diferente de outras, reconhece a sabedoria da ação não somente com a conquista do diploma.

As reflexões críticas de Aline, Anna e Raquel sobre suas práticas, ao enfrentarem desafios pedagógicos e questionarem-se como poderiam ser “boas professoras”, foram a mola propulsora para buscar conhecimentos. Freire (2011), ao abordar a prática docente espontânea, explica que “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser e por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica” (pp. 39-40). Entendo que foi essa disponibilidade para mudar que ocorreu nas trajetórias de vida, socialmente construídas pelas mestrandas.

Resumidamente, os valores sociais inerentes são: a desvalorização da profissão docente e, principalmente, a do professor de música; cursos de medicina, computação e administração têm mais futuro e *status* social em uma sociedade capitalista do que as associadas às artes; a família como essencial na escolha profissional, podendo pressupor uma responsabilidade compartilhada; a ideia implícita do talento para a música relacionada à ausência da dimensão democrática ao conhecimento

musical como um bem comum; a profissão calcada no saber-fazer e, dessa forma, reconhecida socialmente.

Algumas considerações

Naquele semestre o exercício do ritual da biografia ocorreu tanto por meio das narrativas orais entrelaçadas quanto pelas narrativas escritas individuais. Houve a intenção de diferenciar o ato da expressão oral com o da escrita e um dos objetivos foi o de estimular o exercício das narrativas para resgatar e promover a reflexão sobre formação docente, notadamente, a escolha pela profissão. Desenvolver pesquisas com abordagens autobiográficas implica em reconhecer a subjetividade inerente ao método.

No caso deste estudo, e concordando com Belmira Bueno (2002), é desafiador interpretar o episódio relatado considerando que cada uma das mestrandas é uma pessoa historicamente situada e ponderando os possíveis desvios nas narrativas escritas que podem acontecer pelo fato de ser um mesmo sujeito que se observa e se reencontra e, ainda, as interações que houve entre nós durante as narrativas orais.

Minha história de vida se entrelaça com as das estudantes, reiterando os valores sociais supracitados, uma vez que também pensei em ter outra profissão e fiquei em dúvida em ser professora ou regente coral. Além disso, tive o apoio dos pais para seguir a carreira docente e para cantar em corais era selecionada. Para concluir, penso que falta saber como essas decisões influenciam o desenvolvimento de práticas de formação e se é possível construir uma teoria sobre essa formação de professores de música.

Referências

- Almeida, J. (2019). *Biografia músico-educativa: Produção de sentido sem meio à teia da vida* [Tese de Doutorado em Educação]. Universidade Federal de Santa Maria.
<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15690>
- Alves, G. A. (2015). *A construção da identidade profissional de licenciandos em música da UFRN: Um estudo de narrativas autobiográficas* [Dissertação de Mestrado em Música]. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/20977>
- Bueno, B. (2002). O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: A questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, 28(1), 11–30.
<https://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf>
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

- Hernández, F. (2013). Poner em cuestión el significado de ‘generar conocimiento’ en la investigación educativa de carácter biográfico. En A. Lopes, F. Hernández, J. M. Sancho Gil, & J. I. Rivas Flores (Coords.), *Histórias de vida em educação: A construção do conhecimento a partir de histórias de vida* (pp. 14–25). Universitat de Barcelona.
- Morato, C. T. (2009). *Estudar e trabalhar durante a graduação em música: Construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música* [Tese de Doutorado em Música]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/17686>
- Murillo Arango, G. J. (2016). *La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI* [Tesis Doctoral en Educación]. Universidad de Antioquia.
- Passeggi, M. C. (2011). A experiência em formação. *Revista Educação*, 34(2), 147–156.
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>
- Penna, M. (2007). Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, 16, 49–56.
<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/artic/e/view/291>
- Sancho, J. M., & Hernández, F. (2011). Las historias de vida y las experiencias del profesorado ante los cambios. En J. M. Sancho (Coord.), *Con voz propia: Los cambios sociales desde la experiencia de los docentes* (pp. 8–23). Ediciones Octaedro, S. L.
- Souza, E. C. (2015). Investigación narrativa y trayectorias (auto)biográficas: El lugar de la memoria y la memoria del lugar. En G. J. Murillo Arango (Comp.), *4/Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 269–296). Universidad de Buenos Aires.

Investigating well-being and participation in Florida New Horizons ensembles through the PERMA framework

Nicholas Matherne

Department of Music, University of Hawai‘i at Mānoa, USA

Abstract

The purpose of this study was to examine the well-being of older adults who participated in New Horizons ensembles, and their perceptions of benefits from participation. The positive psychology framework, PERMA, was selected as a lens through which to explore participant well-being. Florida

New Horizons members ($N = 112$) completed a survey that included the PERMA-Profiler (Butler & Kern, 2016) measure of well-being and researcher designed questions that explored perceived benefits of participating in New Horizons. Benefits reported were consistent with past research on well-being supports from participation in community music groups. New Horizons participants received normal or high-functioning mean scores in all subdomains of well-being. Participants in the 65+ age group ($n = 95$) also demonstrated significantly higher scores than the general population for overall well-being and for positive emotion, relationships, and meaning subdomains. Scores for negative emotion were significantly lower than the general population. Results suggest that participation in New Horizons ensembles may have a positive impact on overall wellbeing for older adults.

Keywords: well-being, PERMA, positive psychology, New Horizons, older adults

Resumen

El objetivo de este trabajo fue examinar el bienestar de adultos mayores participantes en ensambles musicales de New Horizons y sus percepciones de los beneficios de participación. PERMA, un marco teórico de psicología positiva, fue elegido para examinar el bienestar de los participantes. Miembros de New Horizons de Florida ($N = 112$) completaron una encuesta que incluyó el instrumento de bienestar PERMA-Profiler (Butler & Kern, 2016) y preguntas diseñadas por el investigador sobre los beneficios percibidos de participar en New Horizons. Los beneficios reportados fueron consistentes con investigaciones anteriores en cuanto al bienestar que genera la participación en grupos musicales de la comunidad. Los participantes de New Horizons recibieron puntajes promedios normales o altos en todos los elementos componentes de bienestar. Los participantes en el grupo de edad 65+ ($n = 95$) también demostraron puntajes más altos que la población general en bienestar general y en los componentes de emoción positiva, relaciones y significado. Los puntajes por emoción negativa fueron significativamente menores que la población en general. Los resultados sugieren que participar en grupos musicales de New Horizons puede tener un impacto positivo en el bienestar general de los adultos mayores.

Palabras Clave: bienestar, PERMA, psicología positiva, New Horizons, adultos mayores

Problem

Providing well-being support for older adults as they age has become ever more important as life expectancy has increased. Adults in all age groups view well-being as an important factor in aging (Kelly & Lazarus, 2015) and older adults specifically reported that well-being supports, such as being engaged and having a sense of purpose, were important to them as they age (Halaweh et al. 2018).

Throughout history, music has broadly been understood to have a positive effect on well-being (MacDonald et al., 2012), with perceived benefits ranging from health and social benefits to broad well-being benefits (Coffman, 2002). Utilizing this understanding, and in the pursuit of maintaining well-being, a new field of research has formed exploring the benefits of music on well-being (MacDonald et al., 2012). Research suggests that both passive participation in music activities (Coffman, 2002; Croom, 2012; Hays, 2005; Hays & Minichiello, 2005; Laukka, 2007; North & Hargreaves, 1999) and active participation in music (Ascenso et al., 2018; Ascenso et al., 2017; Hallam et al., 2012; Hallam et al., 2014; Perkins & Williamon, 2014; Rohwer & Coffman, 2006; Solé et al., 2010) have positive effects on well-being. Therefore, to support well-being through the aging process, the effect of participation in music on well-being makes community music an interesting activity to explore for older adults.

Theoretical Framework

In his book *Flourish*, Seligman (2011) outlines a framework to describe a positive psychology view of the multi-faceted nature of well-being. This framework, called PERMA, is comprised of (1) Positive Emotion, (2) Engagement, (3) Relationships, (4) Meaning, and (5) Accomplishment. The five “pillars” each contribute to overall well-being, but are independent of one another and measured separately. The defining characteristic used to derive these five elements is that each is pursued “for its own sake, not merely to get any of the other elements,” (Seligman, 2011, p. 16). Positive psychology argues that fulfilment in these five areas promotes “optimal functioning of people” in a concept called *flourishing* (Gable & Haidt, 2005, p. 104).

Research suggests that the associated benefits of participation in music enhance both overall well-being and its sub-domains; however, only two studies (Lee et al., 2016; Perkins & Williamon, 2014) have specifically explored the relationship between the positive psychology PERMA framework of well-being and older adults participating in music. Though various studies have been conducted to examine the well-being of adults who participate in New Horizons Bands, almost all the studies conducted have relied on qualitative methods. The few quantitative studies using large samples do not specifically employ the PERMA framework.

Purpose

Therefore, the purpose of this study was to examine the relationship between overall well-being and participation in a New Horizons Ensemble through the lens of positive psychology. The PERMA-profiler (Butler & Kern, 2016) was selected because previous research supports the use of a positive psychology lens to examine music participation, indicating well-being supports for all five

elements of PERMA (Croom, 2012; Croom 2015). This study explored the following research questions:

- 1) Do well-being scores on the PERMA-Profilier for New Horizons participants differ significantly from norms for corresponding general population age groups?
- 2) What reasons do participants give for their participation in a New Horizons ensemble?
- 3) What benefits do New Horizons participants perceive from their participation?
- 4) Do New Horizons participants' PERMA-Profilier scores differ as a function of age?
- 5) Is there a relationship between participants' perceived well-being benefits from participation in a New Horizons ensemble and scores on the PERMA-Profilier?

Method

Participants

The survey was distributed to all 539 members of Florida New Horizons ensembles with 140 members (26%) responding. Twenty-eight responses were removed because survey completion errors were noted ($n = 15$) or the respondents were outside the target age group ($n = 13$). The sample for this study consisted of the remaining 112 adult participants over the age of 54 in Florida (21% of musicians contacted). Of the 112 participants, 58 identified as male, 53 identified as female and 1 preferred not to disclose their gender identity. Participants were 96% white/Caucasian and held a wide variety of educational experience and income-levels. All participants in this study were members of one of the eleven local New Horizons organizations in Florida, but not all participants were year-round residents of Florida; some participants were members of New Horizons bands in other states as well.

Procedures

The eleven New Horizons organizations in Florida were contacted using the e-mail addresses and phone numbers available on the New Horizons International Music Association (NHIMA) website. The band boards and directors distributed the survey to their members by e-mail for volunteer participation. The survey was administered electronically using a university-provided survey software called SurveyShare. Two follow-up e-mails were sent as a reminder of the invitation to complete the survey, spaced at one-week intervals. Only the open response items were optional; all other items were required in order to submit responses. After three weeks from the initial contact with the directors, the survey was closed to responses.

Measures

The survey was comprised of four components: (1) demographic information, (2) open response items, (3) the PERMA-Profiler (Butler & Kern, 2016), and (4) six Likert-type questions about perceived well-being benefits of participation (see Appendix).

The survey began with demographic information including age, gender, ethnicity, income and education level, marital status, instruments played, amount of time since joining New Horizons, and other questions related to participants' experiences with New Horizons. Open response items were used to explore reasons for participation in New Horizons, perceived benefits of participation, and other relevant information about participation and participants' background. Additionally, participants were asked to explain any perceived benefits and negative impacts on their lives related to membership in a New Horizons ensemble.

The PERMA-Profiler was developed by Butler and Kern (2016) to measure well-being using the PERMA positive psychology framework (Seligman, 2011). The survey contains 23 Likert-type questions relating to well-being with each question related to one of the five PERMA elements of wellbeing, as well as questions related to negative emotion and physical health. Each element of well-being, negative emotion, and overall health were tied to 3 items; the remaining two items asked about happiness and loneliness. Items were bounded on a 0-10 Likert-type scale, where 0 represented absolute disagreement and 10 represented absolute agreement. The results of the PERMA-Profiler are presented with each element separately rather than using these elements to generate one well-being or "flourishing" score, as suggested by Butler and Kern (2016).

Six researcher-designed Likert-type questions were used as a quantitative measure of the perceived well-being benefits of being a member of New Horizons, structured in the same way as the items in the PERMA-Profiler. These questions addressed each element of PERMA, as well as overall well-being.

Results

Results of the PERMA-Profiler

After scoring the PERMA-Profiler, means were calculated for the sample for all elements. While there are no definitive cut-offs for different levels of wellness, Kern (n.d.) provides a general scale for interpreting scores which suggests that scores of 8 to 8.9 on each PERMA element would be high functioning and scores of 6.5 to 7.9 would be normal functioning. This breakdown would place the New Horizons members' mean score of 8.08 for overall well-being in the "high functioning"

category and means for all elements would be in the “high functioning” or “normal” categories (mean scores ranging from 7.73 to 8.31).

The mean scores for all PERMA elements, as well as the means for the composite PERMA scores, were higher than the mean scores for the corresponding age groups in the general population. A one sample *t*-test was calculated for the results of the PERMA-Profiler for the 65 and over age group to determine if their scores were significantly different from the scores for the corresponding general population age group. After a Bonferonni adjustment, mean scores for positive emotion, relationships, meaning, and overall well-being were significantly higher ($p = .007$) than the means for the general population, and significantly lower for negative emotion. Cohen’s *d* for overall well-being ($d = 0.68$) and meaning ($d = 0.64$) indicated a medium effect size. Cohen’s *d* for positive emotion ($d = 0.88$), relationships ($d = 0.96$), and negative emotion ($d = -1.11$) indicated a large effect size.

Reasons for participation in New Horizons

Two substantial well-being supports emerged for why respondents continue to participate: relationships and enjoyment. One of the most common reasons for continued participation was getting to see the friends they had made in New Horizons. A common feature of the responses was referring to the “camaraderie” of the group and the friendships that formed within the group. Nearly all (59 out of 63) of the participants who did not have friends in New Horizons before joining had since made friends in the ensemble. When asked why they continued to participate in New Horizons a large number of participants said they simply enjoyed it. Several respondents reported that participating in New Horizons “is fun,” or discussed a general enjoyment of music making.

Perceived PERMA benefits of participation

Answers for the open response items referenced almost all of the elements of PERMA as perceived benefits of participation. A majority of respondents mentioned positive emotion (72%), often in the context of enjoyment, in at least one of their responses. A majority of the responses (67%) contained references to relationships associated with New Horizons. Participants felt continued relationship benefits from being in New Horizons, specifically through the “socialization” and “camaraderie” they experienced in the groups. Nearly all (108 out of 112) respondents reported that they had friends in their New Horizons ensemble. Approximately 47% of responses contained references to accomplishment, which were often embedded in answers that also referenced positive emotion or relationships. In particular, a sense of group accomplishment was often noted.

Other perceived impacts of participation

Participants also noted some health-related benefits that do not fit into the PERMA framework. Roughly one third of participants mentioned that they either perceived or believed that there were positive cognitive effects from participation, and about 16% mentioned general health benefits (most commonly to breathing/lung capacity). Specifically, participants referenced that it “keeps [their] brain[s] working” and that they believed it improved coordination, acuity, or memory. Most responses to the final free response question, which asked if participants felt any negative effects of participation, said they felt no negative effects (70%).

Additionally, participants were asked to rate the level of benefit they felt they received for each PERMA element on a scale from 0-10. All mean scores for the responses to each item were 8 or above, indicating that participants generally felt they received some benefit for all elements of well-being.

Age and results of the PERMA-Profilier

A Mann-Whitney U test was calculated to determine if the PERMA-Profilier scores for New Horizons participants differed as a function of age; results were nonsignificant ($p > .05$) between the two age groups (55-64 and 65 and older) for all measured scores.

Perceived benefits and the PERMA-Profilier

Spearman’s rho was calculated to determine if there was a relationship between the perceived benefits that New Horizons members felt and the scores they received on the PERMA-Profilier. The results showed a moderate correlation between each of the elements of PERMA and the corresponding perceived benefits.

Discussion

This study adds to a growing body of literature indicating that music participation supports every aspect of well-being proposed by the PERMA framework, helping humans to flourish. New Horizons participants in this study described the benefits they perceived from membership, and they showed high levels of well-being across multiple domains. These results add to a large body of research indicating that participating in music is good for people generally, which suggests several next steps for the music education community. Music educators should take note of these benefits and strive to provide a greater infrastructure for lifelong participation in music. Researchers should continue to explore music’s relationships to all elements of well-being. And people of all ages should

strive to engage with music, thereby gaining benefits to well-being through support for every area of human flourishing.

References

- Ascenso, S., Perkins, R., & Williamon, A. (2018). Resounding meaning: A PERMA wellbeing profile of classical musicians. *Frontiers in Psychology, 9*, 1895. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01895>
- Ascenso, S., Williamon, A., & Perkins, R. (2017). Understanding the wellbeing of professional musicians through the lens of Positive Psychology. *Psychology of Music, 45*(1), 65–81. <https://doi.org/10.1177/0305735616646864>
- Butler, J., & Kern, M. (2016). The PERMA-Profilier: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing, 6*(3), 1–48. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>
- Cavitt, M. (2005). Factors influencing participation in community bands. *Journal of Band Research, 41*(1), 42–59.
- Coffman, D. (2002). Music and quality of life in older adults. *Psychomusicology, 18*, 76–88. <https://doi.org/10.1037/h0094050>
- Croom, A. (2012). Music, neuroscience, and the psychology of wellbeing: A précis. *Frontiers in Psychology, 2*, 393. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00393>
- Croom, A. (2015). Music practice and participation for psychological well-being: A review of how music influences positive emotion, engagement, relationships, meaning, and accomplishment. *Musicae Scientiae, 19*(1), 44–64. <https://doi.org/10.1177/1029864914561709>
- Gable, S., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology, 9*(2), 103–110. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>
- Halaweh, H., Dahlin-Ivanoff, S., Svantesson, U., & Willén, C. (2018). Perspectives of older adults on aging well: A focus group study. *Journal of Aging Research, 2018*, 1–9. <https://doi.org/10.1155/2018/9858252>
- Hallam, S., Creech, A., Varvarigou, M., & Mcqueen, H. (2012). Perceived benefits of active engagement with making music in community settings. *International Journal of Community Music, 5*(2) 155–174. https://doi.org/10.1386/ijcm.5.2.155_1
- Hallam, S., Creech, A., Varvarigou, M., Mcqueen, H., & Gaunt, H. (2014). Does active engagement in community music support the well-being of older people? *Arts & Health, 6*(2), 101–116. <https://doi.org/10.1080/17533015.2013.809369>

- Hays, T. (2005). Well-being in later life through music. *Australasian Journal on Ageing*, 24(1), 28–32. <https://doi.org/10.1111/j.1741-6612.2005.00059.x>
- Hays, T., & Minichiello, V. (2005). The meaning of music in the lives of older people: A qualitative study. *Psychology of Music*, 33(4), 437–451. <https://doi.org/10.1177/0305735605056160>
- Kelly, G., & Lazarus, J. (2015). Perceptions of successful aging: Intergenerational voices value well-being. *The International Journal of Aging and Human Development*, 80(3), 233–247. <https://doi.org/10.1177/0091415015591678>
- Kern, P. (n.d). *Questionnaires overview*. Peggy's Website. www.peggykern.org/questionnaires.html
- Laukka, P. (2007). Uses of music and psychological well-being among the elderly. *Journal of Happiness Studies*, 8(2), 215–241. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9024-3>
- Lee, J., Davidson, J., & Krause, A. (2016). Older people's motivations for participating in community singing in Australia. *International Journal of Community Music*, 9(2), 191–206. https://doi.org/10.1386/ijcm.9.2.191_1
- MacDonald, R., Kreutz, G., & Mitchell, L. (2012). What is music, health, and wellbeing and why is it important? In R. MacDonald, G. Kreutz, & L. Mitchell (Eds.), *Music, Health, and Wellbeing* (pp. 3–11). Oxford University Press.
- North, A., & Hargreaves, D. (1999). Music and adolescent identity. *Music Education Research*, 1(1), 75–92. <https://doi.org/10.1080/1461380990010107>
- Perkins, R., & Williamon, A. (2014). Learning to make music in older adulthood: A mixed-methods exploration of impacts on wellbeing. *Psychology of Music*, 42(4), 550–567. <https://doi.org/10.1177/0305735613483668>
- Rohwer, D., & Coffman, D. (2006). Relationships between wind band membership, activity level, spirituality, and quality of life in older adults. *Research Perspectives in Music Education*, 10(1), 21–27.
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being* (1st ed.). Free Press.
- Solé, C., Mercadal-Brotons, M., Gallego, S., & Riera, M. (2010). Contributions of music to aging adults' quality of life. *Journal of Music Therapy*, 47(3), 264–281. <https://doi.org/10.1093/jmt/47.3.264>

Análisis comparativo de programas curriculares de piano en nivel licenciatura

Arely Mátuz

Facultad de Artes, Universidad Autónoma de Chihuahua, México

Resumen

El presente estudio se realizó con la finalidad de examinar las similitudes y diferencias existentes en cuatro universidades que ofrecen estudios de licenciatura en la ejecución del piano. Los estudios de nivel superior en piano generalmente poseen características similares entre las diferentes instituciones. Por ejemplo, el alumnado debe ser capaz de ejecutar obras de diversos géneros, presentar exámenes de ejecución musical frente al personal académico y cumplir con un elevado número de horas de estudio extraclase. Esto responde a un modelo de enseñanza puramente conservatorio y es aplicado incluso en instituciones universitarias. Aunado a esto, se tiene el resto de materias que se ofertan por parte de las instituciones y que pueden representar un problema para los estudiantes, ya sea por la excesiva carga de trabajo en su instrumento, o bien, por la falta de materias necesarias para un buen desarrollo como profesionales. El propósito fue analizar cuatro programas de licenciatura con especialidad en piano en México, así como comparar sus orientaciones y contenidos con estándares internacionales (ABRSM), esto con la finalidad de encontrar ventajas y áreas de oportunidad para trabajar en futuras reformas curriculares. Se siguió una metodología cualitativa documental de estudio de casos múltiple, el análisis curricular se realizó mediante los pasos de la Educación Comparada propuestos por Bereday (1986). Primeramente, se analizaron individual y comparativamente los mapas curriculares y posteriormente los programas de piano. Después se procedió al análisis comparativo del repertorio en los programas analizados con respecto a los requisitos de la ABRSM, así como una mención de habilidades musicales que este organismo reconoce. Las principales diferencias encontradas fueron los niveles de ejecución esperados. Igualmente se observan diferencias entre la formación universitaria y la conservatoria con respecto a las asignaturas que completan la carga curricular de los alumnos de piano. Finalmente, se hace notoria la necesidad de incluir curricularmente el desarrollo de habilidades recomendadas por la ABRSM y otras como improvisación, armonización y transportación.

Palabras Clave: análisis curricular, currículum de piano, enseñanza del piano, educación comparada, educación musical en México

Abstract

The present study aimed to examine the similarities and differences among four undergraduate programs with emphasis on piano performance. Piano training in higher education generally has similar characteristics between different institutions. For instance, students must be able to perform piano pieces from different genres, to pass music performance exams in front of other piano faculty members, and to be assigned a significant number of hours of extra class practice. This responds to a purely conservatory teaching model and it is applied even at university programs. Additionally, students are also expected to fulfill other curriculum requirements that may represent a problem, either due to the excessive workload on their instrument, or due to the lack of a more diversified curriculum necessary for a good development as music professionals. The aim of this study was to analyze four undergraduate piano programs in Mexico and to compare them with international standards (ABRSM), in order to identify strengths and areas of improvement in future curriculum reforms. Following a qualitative documentary research approach of multiple case studies, the curriculum analysis was carried out using the steps for comparative education proposed by Bereday (1968). First, piano curricula of four institutions were analyzed individually and comparatively. Subsequently, a comparative analysis was conducted to contrast the repertoire found in the piano programs as compared to the ABRSM requirements, as well as skills recognized by this association. The main difference found was the level of performance across institutions. Similarly, differences between university and conservatory education were easily visualized. Finally, it becomes evident the need to include curricular content in order to develop skills recommended by the ABRSM and other abilities such as improvisation, harmonization, or transportation.

Keywords: curriculum analysis, piano curriculum, piano teaching, comparative education, music education in Mexico

Introducción

En México, durante el siglo XIX, surgieron sociedades filarmónicas dedicadas al esparcimiento del arte que tenían como propósito compartir arte de calidad con el nuevo pueblo independiente y realizar actividades que se dedicaran a brindar apoyo a los artistas interesados en la difusión y propagación de la música. Motivados por los cambios en la sociedad mexicana generados a raíz de la independencia, estas actividades artísticas eran frecuentes en el nuevo país independiente: centros educativos, presentaciones musicales e incluso publicaciones relacionadas (Prieto, 2017). Gracias a los incansables, preparados y talentosos miembros de una de estas sociedades es que se crea el Conservatorio Nacional, en 1866, principal semillero del arte musical en México. Aquí comienza la historia de la enseñanza musical a nivel superior en el país.

Debido a la influencia europea que permeó durante todo el siglo XIX los panoramas sociales, políticos, económicos y educativos, el ámbito artístico estuvo de igual forma, basado en prácticas europeas (Dultzin, 1982). Carlos Chávez relataba que el cometido primordial de la primera sociedad filarmónica era alcanzar un desarrollo artístico tal que pudiera equipararse con el europeo (citado por Dultzin, 1982). Era práctica común de los maestros a cargo del Conservatorio, realizar viajes ilustrativos a Europa con la finalidad de obtener modelos educativos que se pudieran implementar dentro de dicha institución. Es así que la enseñanza musical profesional en el territorio mexicano ha estado basada tradicionalmente en modelos europeos; por lo tanto, la enseñanza instrumental de piano en nivel superior en México también se ha caracterizado en seguir el modelo conservatorio. Tal es el caso de una investigación realizada por Cremaschi (2011), en donde los resultados dejaron al descubierto que los alumnos consideran que los programas de licenciatura que cursan están enfocados en la “formación de intérpretes solistas o concertistas siguiendo el modelo del viejo conservatorio europeo” (p. 11). Estos modelos educativos ejercen limitantes tangibles para los músicos de profesión que egresan de estas instituciones empeñadas en seguir dichos modelos. Otra afectación que salta a la vista es la particularidad de que los alumnos estén de cierta manera contagiados con esa corriente de educación musical basada en el clásico conservatorio europeo. Navarro (2013) realizó una investigación en una institución musical universitaria mexicana sobre la percepción que tienen los alumnos acerca de las evaluaciones a las que son sometidos durante su vida estudiantil profesional. Los resultados destacan un apartado en el que la mayoría del alumnado le otorga mayor importancia a sus materias prácticas que a las teóricas, específicamente a la materia correspondiente de su instrumento principal, reflejo que demuestra la intención por parte de los educandos a egresar como concertistas. Cabe destacar que, en el mencionado trabajo, los pianistas son el grupo más numeroso de aquellos que participaron en dicha investigación.

En 2014, la Sociedad de Colegios de Música (*The College Music Society*), a través de su equipo de trabajo sobre las licenciaturas en música en Estados Unidos (TFUMM, por sus siglas en inglés), dio a conocer el Manifiesto que enfatiza los tres pilares que deben sustentar la formación musical en las instituciones musicales de nivel superior: creatividad, diversidad e integración (Sarath et al., 2016). La creatividad es vista como la capacidad de improvisar y componer, y es considerada como el pilar más trascendente de los tres ya mencionados. La diversidad es definida como la interrelación musical de diversas culturas y la integración como la formación adecuada para una ubicación óptima dentro del marco laboral. Sin embargo, la educación musical en nivel superior dista mucho de este ideal, a pesar de que prestigiosos músicos profesionales y musicólogos enfatizan la necesidad de una formación profesional integral (Magaña & Martínez, 2015).

El presente estudio tuvo la intención de realizar un análisis crítico y comparativo del estado actual en el que se encuentran los currículos de enseñanza instrumental del piano a nivel licenciatura

en México, frente a estándares internacionales en esta materia. Los objetivos específicos fueron los análisis de los mapas curriculares y los programas de piano de las instituciones seleccionadas; las similitudes y diferencias de dichos programas en comparación con los estándares internacionales propuestos por la ABRSM y finalmente cuáles son las fortalezas y debilidades que el programa de piano de la institución local presenta frente a los otros programas examinados y los estándares internacionales. Los resultados de esta investigación buscan dar luz sobre posibles estrategias y propuestas concisas para la mejora de los planes educativos.

Método

Para el presente estudio se realizó una investigación cualitativa documental de estudio de casos múltiples, partiendo de un análisis descriptivo y comparativo de cuatro programas de estudio de piano en nivel licenciatura en México. Se utilizaron los beneficios de la investigación comparativa-documental para el análisis de los programas de la Facultad de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Conservatorio Nacional de Música (CNM), la Escuela Superior de Música (ESM), así como el que se ofrece en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH). Como referente internacional sobre estándares en la ejecución pianística, se eligió a la Associated Board of the Royal Schools of Music (ABRSM). La investigación se centró en la recopilación e interpretación de documentos oficiales, específicamente documentos internos y comunicación externa. Se examinaron exhaustivamente los programas para encontrar posibles deficiencias, ambigüedades y, sobre todo, fortalezas de los planes educativos locales en comparación con estándares internacionales. Siguiendo las recomendaciones de Bogdan y Biklen (2007), esta investigación partió de varios estudios de caso por separado, para posteriormente realizar una comparación entre casos. Esto convirtió la investigación en un estudio de casos múltiple. De igual forma cuenta con características del Método Comparativo Constante, explicado por Glaser y Strauss (1967, citados por Bogdan y Biklen, 2007).

En función de lo propuesto por Bereday (1968), la metodología de la investigación consistió en los siguientes pasos:

- Descripción: Recabar la información necesaria de programas y mapas curriculares.
- Interpretación: Análisis e interpretación de información curricular.
- Yuxtaposición: Comparación entre los mapas programas, así como estándares internacionales.
- Comparación: Evaluación de los resultados obtenidos en la yuxtaposición.

Resultados

En cuanto a los mapas curriculares, se pudo encontrar que las instituciones con modelos conservatorianos (CNM y ESM) tienen casi el 70% dedicadas a la teoría y práctica musical, contra el 50% de la UNAM y UACH dedicadas a las mismas. Por cuestión de la clasificación de materias, la UACH es la que tendría un menor número de materias teórico-prácticas, incluso por debajo de la UNAM, institución más parecida por ser un modelo universitario. Estas dos instituciones le dan importancia a las materias optativas y destaca la UACH como la institución con el mayor número de asignaturas optativas, denotando un modelo educativo universitario, integrador y flexible. Las asignaturas relacionadas con la investigación y la pedagogía se pueden encontrar dentro de los mapas curriculares de la UNAM y la UACH, siendo en cantidad y disposición muy similares en ambas instituciones. Si bien están presentes, es necesario destacar la poca presencia de materias de investigación dentro de la UACH, sus dos materias de investigación contra las cuatro impartidas en la UNAM, pueden ser insuficientes. También es importante destacar tres materias impartidas únicamente en el CNM: Informática Musical, Acústica y Organología, y Promoción y Producción Artísticas. Estas tres materias pueden considerarse de gran importancia para la formación de profesionales de la música y, aunque la UACH sí cuenta con una materia de Informática Musical, solo se imparte durante un semestre comparado contra la materia del CNM que se imparte durante un año.

En lo referente a programas de piano, todas las instituciones imparten dos horas de clase a la semana, lo destacable son las horas extraclase siendo de 10 hasta 20 horas para el CNM y la UACH, mientras que para la ESM llega hasta las 30 horas; la UNAM no contiene esta especificación. En relación a los propósitos y objetivos del curso, la ESM y el CNM enfatizan la necesidad de que el alumno desarrolle las habilidades necesarias para una buena ejecución e interpretación. En el caso de la UACH, aunque es un modelo universitario, también enfatiza dichos elementos incluso dándole más importancia al estudio de la técnica que las otras instituciones. Por su parte, la UNAM agrega a este tipo de contenido, técnicas de estudio para los estudiantes mostrando interés por los procesos de aprendizaje. Para el desarrollo de la clase, encontramos que mientras la UACH se enfoca en el método que será utilizado por el maestro, la UNAM hace lo propio enfocándose en el alumno mediante una serie de sugerencias didácticas. Las evaluaciones son similares, ejecución instrumental pública o frente a sinodales, el CNM y la ESM no son tan específicos, mientras que la UNAM y la UACH cuentan con varios tipos de evaluaciones como finales, parciales y departamentales. En cuanto a la bibliografía que se encuentra en la UNAM y UACH, se encontró que no están actualizadas; siendo la publicación más reciente del 2001. Se podría complementar dicha bibliografía con títulos más actuales. El repertorio es la brecha más amplia que se encontró en esta comparación, ya que la

UNAM, ESM y CNM cuentan con un repertorio de nivel avanzado en sus primeros años mientras que la UACH queda muy por debajo con obras de los primeros años del nivel Técnico Superior del CNM. El perfil profesiográfico es otro elemento que únicamente se puede encontrar en el programa de la UNAM.

Al realizar la comparación frente a los estándares internacionales tomados de los requisitos para los exámenes de grado de la ABRSM, se encontró que la UNAM, ESM y CNM, cuentan con un nivel de ingreso correspondiente al grado más alto de la ABRSM, mientras que la UACH, el repertorio perteneciente a los primeros semestres corresponde con los primeros grados de dichos exámenes. Otra de las habilidades sugeridas dentro de este organismo internacional es la lectura a primera vista, siendo la UACH la única institución que no cuenta con una materia específica para esta.

Conclusiones

En conclusión, las instituciones deben prestar más atención a materias imprescindibles como la docencia y la investigación, ya que la mayoría de los egresados terminan por ejercer una de estas dos ramas. La lectura a primera vista y el entrenamiento auditivo deberían estar más presente dentro de los mapas curriculares de algunas instituciones. Aunque dichas prácticas se pueden llevar a cabo en otras asignaturas, materias específicas para estas habilidades representaría una formación más integral. No debe descartarse el incorporar estas competencias directamente a los programas de piano, al igual que armonización, transposición e improvisación. La informática musical, la acústica y la gestión cultural, son las grandes ausentes dentro de la mayoría de los programas, estas materias deberían estar incluidas también en todos los planes educativos superiores en música.

En cuanto a los programas de piano es necesario poner atención en las diferencias existentes entre programas conservatorianos y universitarios, esto para defender lo que se ofrece a los estudiantes y en relación, además, a las necesidades del entorno laboral. Las competencias conservatorianas no deben ser primordiales dentro de instituciones universitarias, sino en la formación holística. Como se mencionó anteriormente, el manifiesto emitido por la Sociedad de Colegios de Música (Sarath et al., 2016), hace mención sobre la brecha existente entre lo que significa la formación musical y lo que verdaderamente representa la práctica musical en el mundo real.

Referencias

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007) *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Allyn & Bacon.
- Bereday, G. Z. (1968). *El método comparativo en pedagogía*. Herder.

- Cremaschi, A. (2011). Identidad, motivación y objetivos en alumnos mexicanos de piano clásico: Un análisis preliminar. *Memorias del 8° Seminario Regional Latinoamericano de la International Society for Music Education*. Villahermosa, Tabasco. <https://alejandrocemaschi.com/isme/trabajoparapresentacion.pdf>
- Dultzin, S. (1982). *Historia social de la educación artística en México: Notas y documentos, 4. La educación musical en México, nivel profesional, Conservatorio Nacional de Música, Escuela Nacional de Música*. INBA, Secretaría de Educación Pública.
- Magaña, D. C., & Martínez, M. A. (2015). La identidad del estudiante de piano de la Facultad Popular de Bellas Artes. *Memorias del 12° Encuentro Participación de la Mujer en la Ciencia*. León, Guanajuato.
- Navarro, J. L. (2013). La evaluación musical en una escuela universitaria mexicana de música: opiniones del alumnado. *Revista Electrónica de LEEME*, 32, 19–52.
- Prieto, C. (2017). *Mis recorridos musicales alrededor del mundo: La música en México y notas autobiográficas*. Fondo de Cultura Económica.
- Sarath, E. W., Myers, D. E., & Campbell, P. S. (2016). *Transforming music study from its foundations: A manifesto for progressive change in the undergraduate preparation of music majors*. College Music Society. <https://mtosmt.org/issues/mto.16.22.1/manifesto.pdf>

Intervención sonora durante el confinamiento: Reflexión e interiorización sobre el entorno auditivo

Melissa Mendoza

Preparatoria Ibero Puebla, Universidad Iberoamericana de Puebla, México

Resumen

La educación virtual, como una estrategia emergente ante la pandemia provocada por el COVID-19, fue un reto que todos los actores educativos tuvieron que enfrentar y solucionar de manera inmediata para poder alcanzar parte de los propósitos pedagógicos planificados. Este trabajo presenta la estrategia utilizada en el taller de Laboratorio Experimental de Música con 15 alumnos del primer año de preparatoria bajo la metodología de investigación acción y con un diseño del proyecto final utilizando *Art-Based Research* (ARB) propuesto por McNiff (2009) a través de la realización de una intervención sonora (Schafer, 1992). La adecuación del producto culmen atendió las necesidades emocionales y sociales, buscando incidir en el estudiante a través de herramientas y ejercicios sonoros previamente explorados. Durante el proceso se realizaron entrevistas individuales para poder

reconocer el proceso de creación del mismo y la reflexión final. Como parte de estos resultados, se utiliza el trabajo de un estudiante que muestra el proceso de interiorización del ambiente sonoro y la incidencia de estas actividades en su desarrollo personal.

Palabras Clave: intervención sonora, educación media superior, investigación acción, educación virtual

Abstract

Virtual education, as an emerging strategy in the face of the pandemic caused by COVID-19, was a challenge that all educational actors had to face and solve immediately in order to achieve part of the planned pedagogical purposes. This paper presents the strategy used in the Experimental Music Laboratory workshop with 15 first-year high school students, based on an action research approach and with a design of the final project using Art-Based Research (ARB) proposed by McNiff (2009) and through the performance of a sound intervention (Schafer, 1992). The adaptation of the culmen product met the emotional and social needs, seeking to influence the student through tools and previously explored sound exercises. During the process, individual interviews were conducted in order to recognize the process of its creation and the final reflection. As part of these results, the work of a student is used that shows the process of internalization of the sound environment and the incidence of these activities in their personal development.

Keywords: sound intervention, upper secondary education, action research, virtual education

Planteamiento del problema

En una preparatoria privada de la ciudad de Puebla, se ofrece el taller de Laboratorio Experimental de Música (LEM) dirigido a los estudiantes del primer año. Durante el ciclo escolar 2019-2020, 15 alumnos se inscribieron a LEM. Este taller está dentro del área de educación artística y forma parte de las materias co-curriculares, donde bajo el enfoque de competencias solicitado por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012), se diseñan los propósitos pedagógicos de este taller que deben estar alineados a las competencias genéricas. El requisito de acreditación anual es que todos los inscritos en el taller generen un proyecto que integre los contenidos y actividades desarrolladas durante el curso, acompañados por el docente. A principios del semestre de primavera 2020, el grupo de LEM planeó un proyecto de un tubo Rubens con música de unos tambores-botes que se trabajaron en el periodo anterior. Durante la transición a la modalidad en línea provocado por la contingencia del COVID 19, se tuvo que diseñar una estrategia para que el proyecto se modificará y que, de manera virtual, se lograrán alcanzar los propósitos pedagógicos. Por las condiciones y el contexto en el que se iba a llevar a cabo las clases y el proyecto, era imprescindible que este atendiera

a la esencia de la educación artística, como lo mencionan Touriñán y Longueria (2010): “La inclusión de las artes, en general, y de la música, en particular, en los sistemas educativos tiene relación con el modelo de ser humano y el modelo de sociedad que queremos” (p. 153).

El arte, en este caso la música, debe contribuir al desarrollo integral del estudiante, por lo que, al estar dentro de una modalidad no presencial, es fundamental que el proyecto promoviera la reflexión del estudiante en su proceso creativo musical y la implicación en el entorno. Se consideró el entorno como un elemento esencial, debido a que el espacio de salón de clases habría cambiado abruptamente y, por lo tanto, era importante reconocer y comprender estas nuevas condiciones en las cuales la música funcionaba como un plano expresivo y de análisis del entorno. Es así, que el proyecto final de LEM era una oportunidad para aplicar conocimientos previos e incidir en el desarrollo integral del estudiante. Juntando los elementos: entorno, desarrollo integral y música experimental, se comenzó a diseñar una intervención sonora creada por el estudiante en su propio espacio.

Objetivo

Diseñar una planeación adecuada para que el alumno cree una intervención sonora en su entorno para dialogar en plenaria, fomentando la reflexión de manera conjunta sobre la articulación del ambiente sonoro, intervenciones y las personas involucradas.

Adecuación pedagógica

Como docente a cargo de este taller, era indispensable propiciar espacios donde los estudiantes exploraran en su interioridad para posteriormente expresarla con sus compañeros y crear un diálogo motivado e inspirado por los ejercicios musicales previamente experimentados durante las sesiones presenciales. La comunicación y diálogo continuo entre los estudiantes era un factor primordial para que la adecuación surgiera desde sus necesidades y con los conocimientos previos adquiridos. Debido a que esta planeación se modificaría de acuerdo a los resultados parciales y las percepciones de los involucrados, la investigación-acción sería la metodología que permitiría esta construcción durante el proceso de ejecución para motivar la reflexión del diseño y de su aplicación (Pazos, 2002), es decir, los cambios y adaptaciones que se realizan durante la aplicación tienen la intención de (re)dirigir las actividades para alcanzar los objetivos planteados.

El taller LEM tienen una estructura de 14 sesiones de dos horas por semestre, es de carácter anual y dirigido a estudiantes del primer año de preparatoria de entre 14 y 17 años de edad. Durante el ciclo escolar 2019-2020 se desarrolló un semestre completo y dos meses de manera presencial. Este taller busca que el alumno experimente y cree música concreta (Schafer, 1992, 2009) principalmente rítmica con objetos comunes de un salón de clases y algunos otros que se crearon

durante las sesiones. Además, otro propósito de la guía es estimular la sensibilidad auditiva donde se implementaron varias estrategias como: *goalball*, arbo-arpas, frascos musicales, figuras de Chaldni y diario sonoro, por mencionar algunas. Estas actividades fueron una base importante al momento de adecuar el proyecto final a la modalidad virtual, ya que los estudiantes poseían conocimientos previos sobre la identificación, reconocimiento y reflexión del sonido y sus manifestaciones. Por otro lado, un aspecto sustancial que surgió durante la transición a las clases en línea, fue el cambio de estado de ánimo de los estudiantes, provocado por diferentes variables, una de ellas fue que el espacio personal, el hogar, se transformó en el aula de clases. Estos dos aspectos permitieron diseñar una adecuación pertinente del proyecto final para realizarlo desde su casa y que incitará a la reflexión individual y colectiva sobre la implicación de los sonidos, el entorno y las intervenciones en el mismo, ya que el arte se da dentro de una práctica social que reflexiona sobre la realidad para transformarla (Caldas Malqui, 2018).

Desarrollo e intervención

La planeación para lograr la intervención sonora en sus espacios de contingencia durante el COVID 19, buscaban además de satisfacer los objetivos pedagógicos del taller, lograr desde la educación musical que el alumno se construya a partir de experiencias artísticas musicales (Tourriñán & Longueira, 2010). En este caso, el primer contacto para lograr el diseño de esta actividad se hizo por medio de entrevistas durante la semana que la preparatoria ofreció, tanto a estudiantes como a docentes, crear estrategias emergentes y atender a las necesidades primordiales. En estas entrevistas se les solicitó que la atendieran en el lugar donde tomarían sus clases virtuales y que por unos minutos abrieran su micrófono para poder escuchar lo que pasaba en el entorno donde ellos estaban. Posteriormente se le solicitó que se trasladarán al lugar donde más cómodos auditivamente se sintieran, es decir, donde lo que escuchan les gustaba o porque ahí ellos podían provocar sonidos agradables. En esta parte, varios estudiantes mencionaron que no era el horario donde su lugar favorito se manifestaba, por lo que mandaron un video día después donde explicaban ese lugar y porque era su entorno sonoro favorito. La importancia de reconocer estos ambientes/paisajes sonoros varía de acuerdo a ciertos aspectos como: tiempo, espacio y cultura, mismos que son elementos estratégicos para las experiencias educativas (Velásquez, 2020).

A la par de esta entrevista, se extendió la actividad del diario sonoro que está basado en la metodología de Art-Based Research (McNiff, 2009) que busca darle un significado escrito a las manifestaciones abstractas, en este caso lo sonoro. Este diario consistía en reconocer cinco sonidos externos y cinco sonidos internos diariamente y registrarlos tratando de que fueran distintos, por lo que se les sugería lo hicieran en diferentes horarios, lugares y disposiciones corporales (acostados,

sentados, de lado, entre otras). La última entrega la realizaron posterior a la semana de entrevistas y a partir de estos datos se pudo observar que los estudiantes, en ocasiones, encontraban un espacio auditivamente agradable, pero que en general se sentían ansiosos por estar encerrados y reconocían sentirse sobreestimulados auditivamente, mismo que lo manifestaron con frases como: “me cuesta trabajo escuchar al profesor por todos los sonidos que hay tanto dentro como fuera de mi casa,” “no encuentro un espacio donde pueda concentrarme a hacer la tarea los ruidos de la casa se calman a ratos pero en mi cabeza hay más ruidos.” Estos ejemplos fueron de gran relevancia, ya que, con la información previa y los conocimientos adquiridos en el semestre anterior, la intervención sonora como proyecto final, logrará satisfacer los objetivos de educación integral y musical. La intervención sonora fomenta al estudiante a utilizar códigos propios, es decir, códigos musicales que se pueden asociar a un dominio de niveles complejos de intelección (Palacios, 2006). Reconocer auditivamente su entorno, es un proceso de sensibilización y atención que requiere identificar los sonidos y los silencios involucrados (Velásquez, 2020), donde es necesario conversar la esencia del entorno y crear una intervención auténtica con sentido en busca de la mejora de este.

La consigna fue básicamente identificar un entorno sonoro para buscar una mejora, desde sonidos que se puedan manipular y controlar. Se solicitó grabar la intervención y enviarla junto con un documento donde se explicara el diseño, ejecución y reflexión. Contaron con 15 días para el diseño y ejecución de la intervención, durante las clases se orientó a los estudiantes a usar sonidos que ellos mismos generan y controlaran más allá de únicamente usar alguna bocina. En la última sesión, los alumnos debían mostrar a sus compañeros su intervención y explicarla para realizar comentario en plenaria grupal sobre su trabajo. Este fue el momento más enriquecedor por el hecho de compartir sus espacios y reflexiones. Algunos comentarios fueron:

- Al final pude poner atención a lo que generalmente no lo hago.
- Ahora pongo mucha atención a lo que escucho y me di cuenta de que me ayuda a concentrarme o relajarme.
- Estoy disfrutando el silencio.

Estos ejemplo expresan como la música contribuye al desarrollo integral del estudiante, donde la educación musical posibilita el reconocimiento de habilidades para interpretar la realidad, y sus manifestaciones (Caldas Malqui, 2018), así como la carga simbólica única de cada estudiante en los sonidos utilizados.

Resultados

Los estudiantes en su reflexión mostraron que la intervención no fue simplemente crear un sonido dentro de un ambiente, sino que la intención era interactuar y hacer consciente cómo los ambientes sonoros tienen una implicación en nosotros y en los demás.

Alumno anónimo – Intervención sonora en el jardín:

Debido a la pandemia nos tuvimos que mover a la casa de mi abuela para cuidarla, mi abuela tiene un jardín al cual le dedica siempre mucho tiempo, con la tarea me dio curiosidad saber por qué le gustaba tanto ese lugar a mi abuelita. Así que fui un día y me senté, pero me aburrí muy rápido y no escuché nada. La segunda vez fui y me llevé mi iPod y puse música que me gusta, y hasta bailé. Pero después tuve la entrevista con usted y me dijo que intentará escuchar los sonidos que pasaban ahí y pusiera atención a lo que pasa en ese ambiente sonoro. Al otro día fui, me preparé un agua fría y me acosté en el pasto. Vi las nubes y poco a poco comencé a escuchar el viento, las hojas y de repente escuché el “bzz” de las abejas. No quería verlas, pero sí escucharlas. La verdad es muy común ese sonido, pero en ese momento me gustó mucho porque solo al escucharlas sabía si estaban quietas o si volaban mucho. Regresé y registré el sonido de las abejas; me gustaba de verdad. No me di cuenta de que estuve en el jardín 40 minutos, fue mucho tiempo y no lo sentí. Ya sabía que me gustaba el sonido de las abejas, pero no sabía cómo intervenirlo. Pensé mucho y le platiqué a mi abuela y me dijo: “Si algo te gusta, déjalo así” y ahí entendí que lo que yo podía controlar era mi silencio para disfrutar el sonido de las abejas. Entonces volví al jardín y las grabé por un buen rato. Con esto me doy cuenta de que sí soy capaz de estar en silencio y poner atención a otras cosas.

Conclusiones

Esta actividad tuvo varios resultados satisfactorios, y aunque en general los alumnos que llegaron a una reflexión profunda fueron 9 de 15, los demás realizaron el ejercicio con todo lo solicitado, lo cual refleja que la consigna se cumplió y que los estudiantes, dentro de esta situación emergente de contingencia, pueden encontrar otros canales de comunicación, sensibilización y expresión a través de la atención y generación auditiva en sus hogares. De manera personal y como profesional del arte, me sentí muy satisfecha por lo que se obtuvo, reconociendo cómo el atender las necesidades de los estudiantes y del entorno que nos rodea es una oportunidad para la educación artística, en este caso, de la educación musical en el nivel educativo medio superior.

Referencias

- Caldas Malqui, M. (2018). Educación por el arte: Expresión y auto identificación. *Tradicción, Segunda Época*, 17, 63–68. <https://doi.org/10.31381/tradicion.v0i17.1368>
- McNiff, S. (2009). *Art-based research*. Jessica Kingsley.
- Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro*, 46, 36–44.
- Pazos, M. S. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de Las Ciencias*, 1(1), 40–56.

Schafer, R. M. (1992). *A sound education*. Arcana Editions.

Schafer, R. M. (2009). *El Rinoceronte en el aula*. Melos.

Secretaría de Educación Pública. (2012). *Acuerdo 444*. SEP.
<http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a444.pdf>

Touriñán, J. M., & Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación: Educación «por» la música y educación «para» la música. *Teoría de La Educación: Revista Interuniversitaria*, 22(2), 151–181. <https://doi.org/10.14201/8300>

Velásquez, S. (2020). Paisaje sonoro y educación por el arte. *Tradición, Revista de La Universidad Ricardo Palma*, 20, 130–133.

Procesos atencionales y perfiles de experiencia estética con estímulo danza evaluada con CRDI: Análisis de casos

Cecilia Murata¹, Ramiro Limongi²

¹INSOD, Universidad Argentina de la Empresa (UADE), Argentina

²Escuela Superior de Educación Artística en Música “Juan Pedro Esnaola”, Argentina

Resumen

Las investigaciones en experiencia estética medida con la interfaz digital de respuesta continua (CRDI, por sus siglas del inglés “Continuous Response Digital Interface”) muestran que el uso de tal dispositivo permite la objetivación y medición precisa y tangible de esta experiencia, aún en su carácter subjetivo y complejo. En general, los antecedentes en investigación con CRDI abarcan estímulos musicales de diferentes géneros y estilos, así como diferentes grupos, participantes y contextos, para diseños cuantitativos, cualitativos y mixtos. Investigaciones recientes han respaldado el uso de CRDI para estudios sobre experiencia estética con estímulos musicales de sonoridades desafiantes y con estímulos complejos bisensoriales. La atención como función multifacética o multidimensional interviene en la experiencia estética de modo articulado con la percepción, la memoria y otras funciones. En este sentido, se han estudiado los procesos atencionales de atención selectiva, atención sostenida y atención alternante en su relación con experiencia estética permitiendo la profundización y diálogo transdisciplinar con la psicología cognitiva. En el marco de una línea de investigación en experiencia estética medida con CRDI se seleccionaron casos según los niveles de desempeño en procesos atencionales, a fin de enriquecer el análisis detallado de experiencia estética medida con CRDI con estímulo danza. Con la metodología aplicada a la investigación con CRDI, se

utilizó un fragmento audiovisual del ballet “Lago de los Cisnes” de Tchaikovsky; se administraron a continuación pruebas psicológicas estandarizadas de desempeño en procesos atencionales (atención sostenida, atención alternante y atención selectiva). Se obtuvieron datos de perfil CRDI y pruebas atencionales de dos grupos: estudiantes músicos y estudiantes de artes escénicas. Se seleccionaron perfiles de desempeño alto en cada uno de los procesos atencionales evaluados para cada grupo de estudiantes. Asimismo, se seleccionaron perfiles que presentaran, por un lado, nivel alto en todos los procesos atencionales y, por otro lado, nivel bajo en todos los procesos atencionales. Considerando el desempeño diferencial de los procesos atencionales se destaca la atención selectiva por sobre la sostenida y alternante, indicando la selectividad y el filtro de los recursos de procesamiento. Los desempeños diferenciales en procesos atencionales según grupo estarían asociados a los entrenamientos y conocimientos propios de cada grupo, a cada disciplina de estudio.

Palabras Clave: procesos atencionales, experiencia estética, CRDI, análisis de casos

Abstract

Research on aesthetic experience measured with the Continuous Response Digital Interface (CRDI) show that the use of such a device allows the objectification and precise and tangible measurement of this experience, even in its subjective and complex character. In general, CRDI research background encompasses musical stimuli of different genres and styles, as well as different groups, participants, and contexts, for quantitative, qualitative, and mixed designs. Recent research has supported the use of CRDI for studies of aesthetic experience with challenging musical stimuli and with complex bisensory stimuli. Attention as a multifaceted or multidimensional function intervenes in the aesthetic experience in a way that is articulated with perception, memory, and other functions. In this sense, the attentional processes of selective attention, sustained attention, and alternating attention have been studied in their relationship with aesthetic experience, allowing deepening and transdisciplinary dialogue with cognitive psychology. Within the framework of a line of research on aesthetic experience measured with CRDI, cases were selected according to performance levels in attentional processes to enrich the detailed analysis of aesthetic experience measured with CRDI with dance stimulus. With the methodology applied to the research with CRDI, an audiovisual fragment of the ballet “Swan Lake” by Tchaikovsky was used. Standardized psychological performance tests in attentional processes (sustained attention, alternating attention, and selective attention) were then administered. CRDI profile data and attentional tests were obtained from two groups: music students and performing arts students. High performance profiles were selected in each of the attentional processes evaluated for each group of students. Likewise, profiles were selected that presented, on one hand, a high level in all attentional processes; and, on the other hand, a low level in all attentional processes. Considering the differential performance of attentional processes, selective attention

stands out over sustained and alternating attention, indicating the selectivity and filter of the processing resources. Differential performances in attentional processes according to group would be associated to training and knowledge of each group, to each discipline of study.

Keywords: attentional processes, aesthetic experience, CRDI, case analysis

Introducción

La importancia del desarrollo de una audición significativa en educación musical llevó frecuentemente a estudiar patrones y focos de atención (Geringer & Madsen, 1995/1996; Madsen, 1997; Madsen & Geringer, 1990, 2000/2001). En estudios previos, con el uso de herramientas sofisticadas (como CRDI) o con mediciones con lápiz y papel (Madsen & Geringer, 2008), con respuestas sencillas recogidas en tiempo real o con informes complejos ofrecidos tras la experiencia, reflejando su dinamismo característico u ofreciendo una evaluación sumativa, los participantes informaron sobre elementos del estímulo percibidos como más salientes en cada caso (Madsen & Geringer, 1990; Madsen et al., 1997) o el grado de atención que atraía un determinado elemento (Madsen, 1997; Madsen et al., 1997). El registro de aquel aspecto específico, conscientemente reconocido como foco de atención, era prueba de la capacidad para mantenerse en tarea y dato sólido para comprender de *qué* se ocupaba la atención en el procesamiento del estímulo. Asimismo, se estudió el efecto positivo del manejo de una herramienta, en términos atencionales, para registrar la experiencia e intensificarla (Madsen & Coggiola, 2001) o el rol esencial de la atención para alcanzar una emoción intensa (Flowers, 2001; Madsen et al., 2012; Southall, 2003). En general, aun cuando se menciona la atención sostenida o la selectividad de esta función, no se especifica *cómo* opera o *qué procesos* la conforman. Un abordaje transdisciplinario, articulado con la psicología, resulta especialmente relevante cuando algunos resultados previos no parecen concluyentes (Limongi & Murata, 2021; Limongi et al., 2018).

En este campo, se ha postulado que la atención es un conjunto complejo de procesos en el que se distinguen diferentes componentes, no una función uniforme. Existe acuerdo sobre tres componentes básicos: selección, vigilancia y control. Este análisis se focaliza en el desempeño de la atención como función multifacética o multidimensional. Tudela (1992) menciona entonces la “problemática atencional”, aludiendo al desempeño de la atención según las limitaciones en el procesamiento de información, a la propia capacidad de procesamiento, y al grado de control cognitivo, sea voluntario, consciente o no consciente. Además, la atención, a su vez, es parte de un sistema complejo de procesos cognitivos, en el que intervienen articuladamente percepción, memoria, pensamiento, entre otros. Según Drake (2007), los procesos atencionales facilitan, mejoran o inhiben otros procesos neuropsicológicos permitiendo el flujo de procesamiento de los recursos cognitivos.

Metodología

En el marco de una investigación mayor sobre experiencia estética y focos de atención, se han obtenido diferentes conjuntos de muestras. Para los objetivos de este trabajo de analizar las relaciones entre desempeños en procesos atencionales, medidos por los tests estandarizados diseñados por Tonglet (2015a, 2015b, 2015c), y los perfiles de experiencia estética, estudiados con el CRDI, se consideró una muestra de 88 participantes distribuidos en dos grupos de estudiantes: de artes escénicas y del profesorado de música. Con ambos grupos se obtuvieron perfiles de experiencia estética con estímulo danza y metodología CRDI, con sus respectivos cuestionarios de salida indagando la ocurrencia de experiencia estética, su duración, su magnitud y su correspondencia con el movimiento del dial. Asimismo, se obtuvieron datos del desempeño en cada proceso atencional.

Los resultados globales de desempeño en pruebas atencionales y metodología CRDI se han presentado en diferentes eventos científicos (Frega et al., 2017, 2018, 2020; Limongi & Murata, 2021; Limongi et al., 2018, 2019; Murata et al., 2018). Para este trabajo, se han seleccionado diez casos según su desempeño en pruebas atencionales: cinco del grupo de Música y cinco del grupo de Escénicas. Se ha tomado como criterio el nivel de desempeño baremizado según parámetros poblacionales argentinos (Tonglet, 2015a, 2015b, 2015c).

Desempeño superior en atención sostenida

Se seleccionaron a los participantes código T1P1 (música) y código E1B7 (escénicas) (Figuras 1 y 2).

Un desempeño superior en atención sostenida indica una gran capacidad de concentración de los recursos cognitivos en el procesamiento de información. Probablemente se destaque esta facilidad de concentración y de mantención de la atención sobre la tarea. Este desempeño se encuentra muy por encima de la media del grupo de referencia. Para ambos participantes también la atención selectiva presenta un desempeño elevado (superior para el participante de música y con nivel media superior para el de escénicas). Entonces, también la capacidad de discriminación de estímulos relevantes y control e inhibición de distractores está muy por encima de la media del grupo poblacional, contribuyendo a mantenerse en tarea. Respecto de la atención alternante, el desempeño se encuentra dentro de la media poblacional para ambos estudiantes, esto es, su capacidad atencional para el cambio flexible de focos de modo discriminado es adecuado.

Figura 1

Perfil CRDI estudiante de música (código TIP1) con desempeño superior en atención sostenida

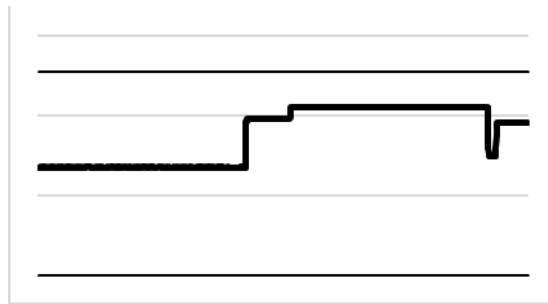
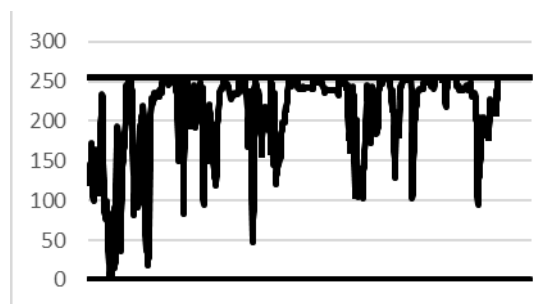


Figura 2

Perfil CRDI estudiante de escénicas (código E1B7) con desempeño superior en atención sostenida



Por las diferencias observables entre los perfiles CRDI de los participantes, el sostenimiento de la concentración se manifestaría más “estable” en el caso del participante de música, y con sensibilidad a las fluctuaciones de la experiencia y con muchos picos en la zona de puntaje máximo, en el caso del de escénicas. De hecho, ha manifestado haber tenido varias experiencias. Ambos coinciden en que el movimiento del dial se correspondió con la experiencia, y que ha ocurrido en partes del acto. La magnitud máxima para el estudiante de música fue 5 y para el de escénicas, 9. Se trata de dos varones, el de música, de 33 años; y el de escénicas, de 17 años.

Desempeño superior en atención alternante

Se seleccionaron a los participantes código T2P1 (música) y código E2P6 (escénicas) (Figuras 3 y 4).

El desempeño en nivel superior de la atención alternante indica una gran capacidad de cambiar flexiblemente el foco de atención sobre aspectos relevantes o diferentes estímulos. El cambio de foco implica una selección activa según las demandas de la tarea. Ante posibles distractores o interferencias, la atención alternante permite retomar el foco atencional y mantener los recursos cognitivos de procesamiento sobre los estímulos relevantes.

Figura 3

Perfil CRDI estudiante de música (código T2P1) con desempeño superior en atención alternante

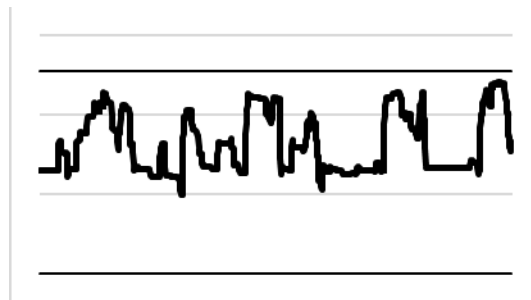
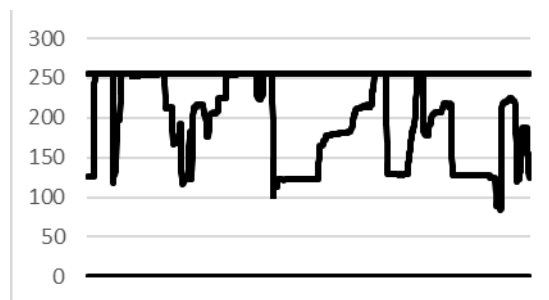


Figura 4

Perfil CRDI estudiante de escénicas (código: E2P6) con desempeño superior en atención alternante



Sin embargo, para ambos, el nivel de desempeño en atención selectiva indica dificultades notorias en la capacidad de discriminación de la relevancia de los estímulos junto a la capacidad de inhibir la influencia de distractores y/o fuentes de interferencia (internas o externas). Considerando la circunstancia experimental de medición de experiencia estética, con estímulo bisensorial y con la manipulación conjunta del dial, los participantes alternarían eficazmente los recursos cognitivos de procesamiento, pero tendrían dificultades en inhibir el papel de distractores (internos y externos) que les permita mantenerse en tarea. La mantención de los recursos de procesamiento (atención sostenida) también presenta un nivel de desempeño inferior en el participante de música, por lo tanto, se podrían observar dificultades de concentración.

Se trata de dos mujeres, de 35 (música) y de 22 años (escénicas). Ambas indican que su experiencia estética coincidió con el movimiento del dial, manifestándose en partes del acto. La estudiante de escénicas especifica que correspondió a solos y dúos. Sin embargo, la magnitud máxima de la experiencia estética fue baja para la estudiante de música (4 puntos) y regular para la de escénicas (6 puntos).

Desempeño superior en atención selectiva

Se seleccionaron a los participantes código T1P3 (música) y código E3P7 (escénicas) (Figuras 5 y 6).

Figura 5

Perfil CRDI estudiante de música (código T1P3) con desempeño superior en atención selectiva

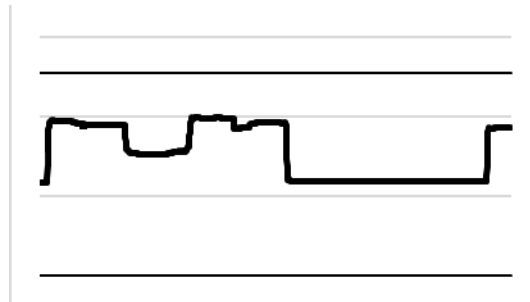
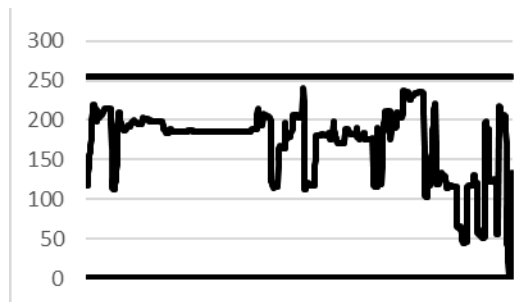


Figura 6

Perfil CRDI estudiante de escénicas (código E3P7) con desempeño superior en atención selectiva



El desempeño superior en atención selectiva indica que la capacidad de discriminar estímulos está muy por encima de la media poblacional. Esta gran capacidad de discriminación funciona como un filtro que permite concentrar los recursos cognitivos de procesamiento sobre estímulos relevantes, ignorando o inhibiendo la influencia de distractores o de fuentes de interferencia. Pero, es importante recordar que tanto la focalización sobre lo relevante y la inhibición de los distractores pueden ocurrir de modo voluntario y también involuntario. Así, algunos distractores pueden ser suficientemente novedosos e interferir el desempeño.

Para el participante de música, aún con niveles elevados de atención selectiva, su desempeño pudo verse afectado por sus dificultades importantes en poder mantenerse en tarea (atención sostenida) y poder cambiar flexiblemente en el contexto de la demanda de tarea (atención alternante) frente a un estímulo bisensorial con manipulación conjunta del dial. Para la de escénicas, los niveles de atención sostenida y atención alternante se encuentran en el rango medio; por lo tanto, no

presentaría dificultades en la concentración y en su capacidad de cambio flexible frente a las demandas de procesamiento.

El estudiante de música es un varón de 19 años; la de escénicas, mujer de 20 años. Aunque ambos experimentaron varias experiencias estéticas en el acto entero, sólo la estudiante de escénicas indicó correspondencia entre el movimiento del dial y su experiencia. La magnitud máxima fue de 8 puntos para el participante de música; para la participante de escénicas hubo dos magnitudes: 1 punto y 10 puntos.

Desempeño superior en todas las pruebas atencionales

Se seleccionaron a los participantes código T2B5 (música) y código E2P2 (escénicas) (Figuras 7 y 8).

Figura 7

Perfil CRDI estudiante de música (código T2B5) con desempeño superior en todas las pruebas atencionales

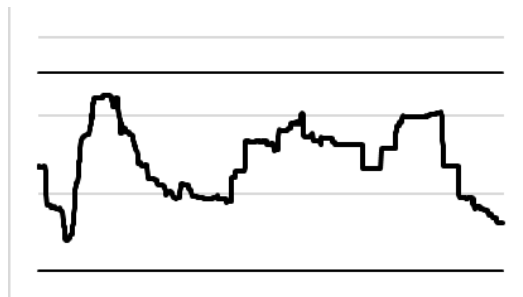
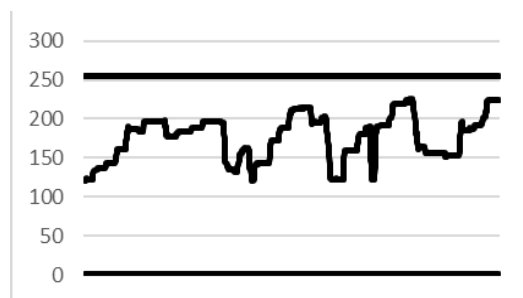


Figura 8

Perfil CRDI estudiante de escénicas (código E2P2) con desempeño superior en todas las pruebas atencionales



Un desempeño superior en las tres pruebas atencionales indica que: tanto la capacidad de mantener la concentración (atención sostenida), como la capacidad de rastreo de estímulos o cambio flexible entre estímulos relevantes (atención alternante) y también la capacidad de discriminar estímulos relevantes e inhibir distractores (atención selectiva) están muy por encima de la media del

grupo de referencia. Además de la facilidad con que puedan realizar la tarea, ésta se realiza correctamente por no cometer errores ni omisiones.

Considerando este desempeño global, las capacidades atencionales permitirían mantener los recursos atencionales en el procesamiento del estímulo bisensorial en coordinación con la manipulación del dial, inhibiendo posibles distractores. Considerando la atención alternante, que permite el cambio discriminativo y flexible de foco atencional en aspectos relevantes del estímulo, es plausible que las diferencias entre los perfiles CRDI se asocie a la relevancia dada a lo auditivo o a lo visual.

Las participantes son mujeres de 19 (música) y 18 años (escénicas). Ambas han tenido experiencia estética durante el estímulo con correspondencia con el movimiento del dial. Esta experiencia, para ambas, se ha manifestado en partes del acto. La magnitud máxima para dicha experiencia fue de 7 puntos (música) y de 9 puntos (escénicas).

Desempeño inferior en las tres pruebas atencionales

Se seleccionaron a los participantes código T2P2 (música) y código E1B5 (escénicas) (Figuras 9 y 10).

Figura 9

Perfil CRDI estudiante de música (código T2P2) con desempeño inferior en todas las pruebas atencionales

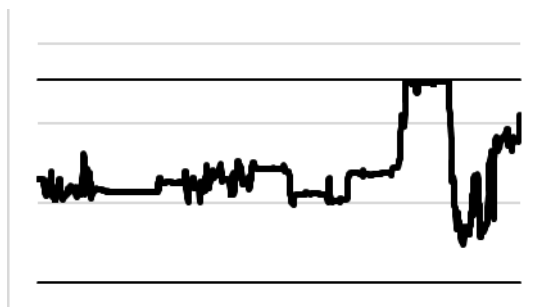
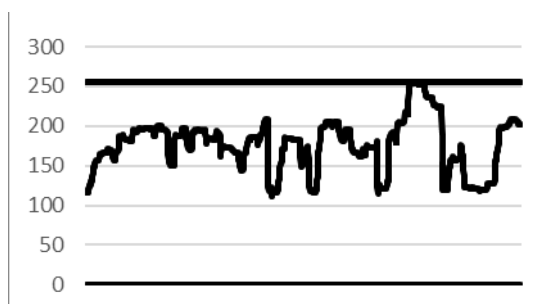


Figura 10

Perfil CRDI estudiante de escénicas (código E1B5) con desempeño inferior en todas las pruebas atencionales



Un desempeño inferior en estas tres pruebas atencionales está asociado a dificultades marcadas en poder mantener la concentración sobre estímulos relevantes (atención sostenida), así como grandes dificultades en cambiar y controlar discriminada y flexiblemente los focos de atención sobre aspectos relevantes a la tarea (atención alternante) y también grandes dificultades en discriminar estímulos relevantes e inhibir la influencia de distractores (atención selectiva). Este desempeño global está muy por debajo de la media del grupo de referencia. Es probable que las tareas se resuelvan con mayor dificultad, o que les lleve más tiempo realizarlas con corrección, evitando errores y omisiones.

Al contrario de los casos anteriormente descritos, la capacidad atencional puede verse influenciada por diversos factores (internos y/o externos) que interfieren en el rendimiento: para mantener la concentración sobre la tarea entre manos, para alternar los focos de atención cuando sea necesario, o para controlar la influencia de distractores. En este caso, la tarea de atender al estímulo bisensorial y la propia manipulación del dial podrían interferir entre sí.

Ambos vivenciaron una (música, varón, 49 años) o varias (escénicas, mujer, 18 años) experiencias estéticas con una magnitud máxima de 8 puntos, reflejadas por el movimiento del dial y ubicadas en partes del acto.

Discusión

El análisis de los casos pone de manifiesto las articulaciones entre los procesos atencionales, en las relaciones entre sus componentes durante el procesamiento de la información. El desempeño diferencial de cada componente otorga a cada perfil una descripción relativa a la problemática atencional. Sin embargo, estas pruebas no constituyen en ninguno de sus casos un diagnóstico del funcionamiento atencional de cada participante.

Considerando el desempeño global de los procesos atencionales, se destaca la atención selectiva por sobre la sostenida y alternante, indicando la selectividad y el filtro de los recursos de procesamiento. Los desempeños diferenciales en procesos atencionales según grupo estarían asociados a los entrenamientos y conocimientos propios de cada grupo, cada disciplina de estudio.

Referencias

- Drake, M. A. (2007). Evaluación de la atención. En I. Débora, M. Burín, M. A. Drake, & P. Harris (Comps.), *Evaluación neuropsicológica en adultos* (pp. 131–161). Paidós.
- Flowers, P. J. (2001). Patterns of attention in music listening. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 148, 48–59.

- Frega, A. L., Limongi, R., Castro, D., & Murata, C. (2017). Exploratory study of attention and aesthetic responses to music and dance applying the Continuous Response Digital Interface. *Pecha Kucha presentation at Engaging with Communities. Creative Pedagogies. 7th World Alliance for Arts Education Conference*. Auckland, New Zealand, November 2017.
- Frega, A. L., Limongi, R., Castro, D., & Murata, C. (2018). What about CRDI when looking at a ballet production: movement and music. *Poster presented at the 33rd World Conference of the International Society for Music Education*. Baku, Azerbaijan, July 15-20, 2018.
- Frega, A. L., Limongi, R., Castro, D., & Murata, C. (2020). Aesthetic experience and attentional processes with audiovisual stimulus: an analysis with dance students. *Poster presented at the 28th International Seminar of the International Society for Music Education Research Commission*. University of Jyväskylä, Finland, July 27-31, 2020.
- Geringer, J. M., & Madsen, C. K. (1995/1996). Focus of attention to elements: Listening patterns of musicians and nonmusicians. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 127, 80–87.
- Limongi, R., & Murata, C. (2021). Are flatliners an issue when measuring aesthetic experience with the CRDI? In P. A. González-Moreno (Ed.), *International contributions to diversity in music education research: Proceedings of the 28th International Seminar of the ISME Research Commission* (pp. 133–146). University of Jyväskylä, Finland.
- Limongi, R., Frega, A. L., Castro, D., Murata, C., & García, S. G. (2018). Flatliners: La interpretación de resultados provistos por la CRDI en su aplicación ante estímulos audiovisuales, algunas preguntas iniciales. *Actas de las Jornadas de Investigación en Arte JIA50. Boletín de Investigación Educativo-Musical. Asociación de Docentes de Música*, 2(2), 94–111.
- Limongi, R., Frega, A. L., Murata, C., García, S. G., Ciravolo, N., & Castro, D. (2019). Una experiencia con el CRDI: Respuesta estética y atención en músicos ante un estímulo de ballet. En G. Gendin & S. Villalba (Comps.), *Diversidad en la educación y producción musical en las Américas: Actas de las XII Conferencia Regional Latinoamericana y IV Conferencia Regional Panamericana de Educación Musical* (pp. 364–373). Universidad Nacional del Nordeste.
- Madsen, C. K. (1997). Focus of attention and aesthetic response. *Journal of Research in Music Education*, 45(1), 80–89.
- Madsen, C. K., & Coggiola, J. C. (2001). The effect of manipulating a CRDI dial on the focus of attention of musicians/nonmusicians and perceived aesthetic response. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 149, 13–22.

- Madsen, C. K., & Geringer, J. M. (1990). Differential patterns of music listening: Focus of attention of musicians versus nonmusicians. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 105, 45–57.
- Madsen, C. K., & Geringer, J. M. (2000/2001). A focus of attention model for meaningful listening. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 147, 103–108.
- Madsen, C. K., & Geringer, J. M. (2008). Reflections on Puccini's "La Bohème": Investigating a model for listening. *Journal of Research in Music Education*, 56(1), 33–42.
- Madsen, C. K., Geringer, J. M., & Fredrickson, W. E. (1997). Focus of attention to musical elements in Haydn's "Symphony #104". *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 133, 57–63.
- Madsen, C. K., Geringer, J. M., Johnson, C. M., Southall, J. K., & Brunkan, M. C. (2012). The effect of purposeful distractors placed in an excerpt of Puccini's "La Bohème": Replication and extension. In C. Johnson (Ed.), *Proceedings of the ISME Twenty-Fourth International Research Commission Seminar* (pp. 136–142). University of Macedonia.
- Murata, C., García, S. G., Frega, A. L., Limongi, R., & Castro, D. (2018). Un estudio sobre procesos atencionales asociados a la experiencia estética en danza. *Actas de las Jornadas de Investigación en Arte JIA50. Boletín de Investigación Educativo-Musical. Asociación de Docentes de Música*, 2(2), 156–167.
- Southall, J. K. (2003). *The effect of purposeful distractors placed in an excerpt of Puccini's La Bohème to ascertain their influence on the aesthetic listening experience* [Doctoral dissertation]. Florida State University.
- Tonglet, E. C. (2015a). *Tests de atención sostenida. BTS-1. Batería de tests con símbolos 1*. Paidós.
- Tonglet, E. C. (2015b). *Tests de atención alternante. BTS-2. Batería de tests con símbolos 2*. Paidós.
- Tonglet, E. C. (2015c). *Tests de atención selectiva. BTS-3. Batería de tests con símbolos 3*. Paidós.
- Tudela, P. (1992). Atención. En J. L. F. Trespalacios & P. Tudela (Eds.), *Atención y percepción* (pp. 119–163). Alhambra.

Diferentes musicalidades e a formação de educadores musicais no Brasil

Silvia Cordeiro Nassif

Departamento de Música, Universidade Estadual de Campinas / Unicamp, Brasil

Resumo

Este artigo apresenta o recorte de uma pesquisa em andamento em um curso de Licenciatura em Música no Brasil cujos objetivos são: (1) investigar as percepções dos graduandos sobre o curso e sobre suas trajetórias no curso; (2) verificar qual a relação entre essas percepções e as suas experiências musicais pré-universidade; (3) refletir sobre possíveis modos como o currículo poderia ser repensado de modo a considerar tanto o perfil discente quanto as demandas da profissão de educador musical. Ancorado nas premissas e conceitos da psicologia histórico-cultural (L. S. Vigotski e interlocutores), que afirmam a indissociabilidade entre as condições concretas de existência dos indivíduos e seus processos de aprendizagem, o estudo vem dando especial atenção às questões que envolvem as relações significativas e afetivas construídas com a música e através da música. Usando como ferramentas de coleta de dados questionários e entrevistas, a investigação toma as perspectivas subjetivas dos estudantes como ponto de partida para reflexões sobre o currículo e as exigências profissionais. O recorte aqui apresentado foca na diversidade de perfis musicais que caracteriza o corpo discente do curso em análise e as dificuldades e potencialidades que derivam desse fato. Oriundos tanto de ambientes de ensino formal (conservatórios e escolas de música) quanto de aprendizagens informais predominantemente autodidatas, os futuros professores revelaram contradições entre desempenhos acadêmicos e pedagógicos, de tal maneira que alguns alunos com dificuldades em disciplinas, por terem tido uma formação na oralidade, acabam tendo maior facilidade em fazer escolhas pedagógicas diante das situações educacionais que enfrentam. Considerações preliminares apontam, dessa forma, para a necessidade de um currículo mais abrangente que incorpore tanto habilidades típicas de aprendizagens informais (como tirar músicas de ouvido, compor, fazer arranjos para pequenos grupos, tocar em conjunto, etc.) quanto habilidades características dos modelos formais de ensino (calcados em leitura/escrita e teoria musical). Quebrando preconceitos através do rompimento de certas dicotomizações ainda muito presentes nos currículos de formação universitária (oralidade/escrita, música popular/música erudita, criador/intérprete), espera-se formar profissionais mais bem preparados para as demandas do educador musical, em especial aquele que irá atuar na educação básica.

Palavras-chave: formação do educador musical, perfil discente, aprendizagem formal e informal, currículo

Abstract

This paper presents an ongoing research in a Music Degree course in Brazil whose objectives are: (1) to investigate the perceptions of undergraduates about the course and their pathways in the course; (2) examine the relationship between these perceptions and their pre-university musical experiences; (3) reflect on possible ways in which the curriculum could be rethought in order to consider both the student profile and the demands of the music educator profession. Grounded in the assumptions and concepts of cultural-historical psychology (L. S. Vigotski and interlocutors), which assumes the inseparability between the individuals' concrete conditions of existence and their learning processes, the study has been paying special attention to meaningful and affective issues built with music and through music. Using questionnaires and interviews as data collection tools, the investigation takes students' subjective perspectives as a starting point for reflections on the curriculum and professional requirements. The research clipping presented here focuses on the musical profile diversity of the student body in the course under analysis and the difficulties and possibilities that arise from this fact. Coming from both formal (conservatories and music schools) and informal (predominantly self-taught) environments, pre-service teachers revealed contradictions between academic and pedagogical performances. Thus, some students with difficulties in subjects due to their previous oral training have more facility and creativity in their pedagogical choices face educational situations. Preliminary considerations, therefore, point to the need for a more comprehensive curriculum that incorporates both informal learning skills (such as playing songs by ear, composing, making arrangements for small groups, playing together, etc.) and formal learning skills (based on reading/writing and music theory). Breaking down prejudices by breaking certain dichotomizations still very present in higher education curricula (orality/writing, popular music/classical music, composer/interpreter), it is expected to prepare music educators better for the professional demands, especially for the basic education ones.

Keywords: music teacher's education, student profile, formal and informal learning, curriculum

Introdução

Ao contrário dos cursos de bacharelado em Música que, por sua própria natureza e objetivos, tendem a ser bastante especializados e procuram selecionar candidatos com perfis bem específicos, as licenciaturas, no Brasil, em geral recebem alunos com perfis musicais diversificados. Sobretudo nos cursos voltados à formação de professores de música para a educação básica (e não para atuação em conservatórios, por exemplo), os processos de seleção no vestibular de ingresso são bastante abertos e os ingressantes, conseqüentemente, possuem experiências musicais muito diversas. No curso em que atuo como docente, por exemplo, na primeira das provas de habilidades musicais, a

única eliminatória, o aluno deverá executar uma peça de livre escolha em qualquer instrumento. Há candidatos que executam desde valsas de Chopin ao piano até pequenos acompanhamentos rítmicos num pandeiro em um grupo de choro, passando por vários instrumentos de orquestra e quase todos os presentes na música *pop* (baixo, guitarra, bateria e teclados). Nem o virtuosismo técnico, nem o gênero musical e muito menos o território estético (popular ou erudito) são critérios de avaliação nessa prova.

Para além dessas diferenças óbvias de experiência musical, que aparecem claramente nas *performances*, os processos de aprendizagem pelos quais os alunos passaram anteriormente ao curso são também bastante diversos. Alguns chegam com muitos anos de ensino formal, em conservatórios ou escolas especializadas, enquanto outros aprenderam de modo autodidata e, no máximo, tiveram algumas aulas de música como forma de preparação para as provas.

Como podemos ver, portanto, temos entre os ingressantes na licenciatura nessa universidade um verdadeiro microcosmos de perfis musicais. Por outro lado, o curso, no modo como é estruturado, tende a buscar uma homogeneização, privilegiando certo tipo de conhecimento musical e certos modos ou ferramentas de acesso a ele. O resultado, como é mais ou menos previsível, é que parte considerável desses estudantes passam por um processo de inadaptação ao curso, o que gera uma sensação de inadequação e, por vezes, desistência.

Diante dessa situação, e como membro docente de uma comissão que vem estruturando uma reforma curricular em todos os cursos do Departamento de Música nessa instituição, achei por bem iniciar uma pesquisa, que ainda está em andamento, sobre a trajetória dos licenciandos em Música no curso, em diálogo com suas experiências musicais anteriores e sob o ponto de vista dos próprios estudantes⁴². O objetivo primeiro é investigar de que modo essa diversidade presente no corpo discente afeta as relações que os alunos vão construindo com o curso e, conseqüentemente, seus processos de aprendizagem. Em outras palavras, meu intuito é estabelecer uma relação entre as percepções subjetivas dos estudantes sobre o curso e seu desempenho objetivo no curso, entendendo, com base nos pressupostos teóricos abaixo delineados, que essas percepções são fortemente marcadas pelas trajetórias musicais anteriores ao ingresso na universidade. Como decorrência dessa primeira investigação, estabeleço o objetivo secundário de refletir sobre possibilidades curriculares que sejam capazes de acolher a diversidade e os anseios do corpo discente, bem como as demandas da profissão de educador musical.

⁴² Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CAAE: 23292619.2.0000.8142.

Caminho teórico-metodológico

Esta pesquisa se fundamenta teoricamente nos pressupostos da psicologia histórico-cultural, em especial nas contribuições do psicólogo bielo-russo Lev S. Vigotski e interlocutores e procura dialogar também com pesquisadores da educação musical que discutem questões afins. De acordo com esse autor, o ser humano é socialmente constituído, ou seja, suas funções psicológicas especificamente humanas se desenvolvem nas práticas sociais. As possibilidades ou impossibilidades de desenvolvimento psíquico (e mesmo físico, até certo ponto) estarão sempre atreladas, portanto, às experiências concretas pelas quais passam os indivíduos. Nesse sentido, embora a musicalidade seja uma potencialidade humana, *se e como* ela se desenvolverá em cada indivíduo depende diretamente das formas como ele será exposto à música. Em termos vigotskianos, a constituição de uma musicalidade no indivíduo está diretamente ligada às suas *vivências* musicais.

O conceito de vivência (*perejivanie*) é uma peça chave para entendermos os processos de desenvolvimento do ser humano e a principal ferramenta metodológica que tem apoiado esta pesquisa. Crítico do dualismo cartesiano e adepto da filosofia monista, Vigotski (2004) entende o ser humano como um ser integrado (corpo e mente, razão e emoção) e o processo de desenvolvimento humano como um processo no qual fatores externos (o meio) e internos (tanto biológicos quanto psicológicos) estão totalmente imbricados. Para o autor, as vivências são as unidades de análise de qualquer processo de desenvolvimento, uma vez que integram sempre dados do meio e dados da personalidade de cada indivíduo. É através de nossas vivências que incorporamos, refratamos e damos significado ao meio e, assim, temos a possibilidade de usá-lo como fonte de desenvolvimento. E, nesse sentido, quanto mais significativa (e, portanto, carregada de afeto) uma vivência, maior a sua potencialidade como propulsora do desenvolvimento, o qual só efetivamente acontecerá através da atividade do sujeito. De acordo com essa perspectiva, é importante ressaltar, os indivíduos são ativos em relação ao seu próprio desenvolvimento (Vigotski, 2010b). Isso significa, por exemplo, que a simples exposição de uma criança à música não será garantia da constituição de uma musicalidade nela. Para que isso ocorra, é necessário que suas vivências musicais sejam fortemente significativas e afetivas, de tal maneira que essa criança seja capaz de usar o meio musical como fonte de musicalização.

Trazendo esse aporte teórico para as questões que se colocam nesta pesquisa, podemos assumir que: (1) as vivências musicais anteriores dos estudantes propiciaram a constituição de diferentes musicalidades neles; (2) suas musicalidades específicas afetarão sempre o modo como qualquer conhecimento musical novo será recebido; (3) para que haja aprendizagem efetiva, os conhecimentos oferecidos deverão ser significativos e os estudantes terão que ser ativos na sua apropriação.

Na tentativa de acessar de alguma forma suas vivências musicais pré e pós entrada na universidade, primeiramente convidei os estudantes a responder de maneira anônima e voluntária um questionário disponibilizado online. Nas respostas obtidas a partir desse questionário pude ter acesso a uma voz coletiva sobre as questões que se colocaram nesta pesquisa. Com base nela, posteriormente entrevistei individualmente dez estudantes com o objetivo de aprofundar algumas questões que me pareceram mais relevantes nas respostas aos questionários⁴³. O recorte aqui apresentado foca na relação entre aprendizagem formal e informal (aqui entendida como não escolarizada e não mediada por professores) e considera apenas os dados coletados nas entrevistas.

Diferentes processos de aprendizagem e as demandas do educador musical

Dentre os dez entrevistados, seis estudantes (E1 a E6) iniciaram seus estudos musicais de maneira minimamente formalizada (em escolas, aulas particulares ou projetos sociais) e já fazendo uso da escrita, e quatro (E7a E10) iniciaram de maneira oral e predominantemente autodidata.

No grupo que se iniciou musicalmente através da leitura podemos perceber dois subgrupos: E1, E3 e E6 tiveram experiências de formação musical fragmentadas e pouco consistentes e consequentes dificuldades em várias disciplinas, enquanto E2, E4 e E5 tiveram acesso a boas escolas e/ou professores particulares e não tiveram problemas no curso. No grupo autodidata, E8, E9 e E10 relataram dificuldades em várias disciplinas, sobretudo no início do curso.

Independentemente dessas diferenças e das eventuais dificuldades enfrentadas em algumas disciplinas em decorrência delas, parece ser consenso entre os entrevistados que uma formação musical abrangente deveria contemplar e valorizar tanto as habilidades desenvolvidas oralmente quanto através da leitura e escrita de partituras. Nesse sentido, E7, E8, E9 e E10 destacaram a importância do conhecimento musical teórico oferecido, enquanto E2, E3 e E6 sentiram a falta de mais práticas no curso.

Reiterando os resultados obtidos em pesquisa anterior (Moreira & Nassif, 2020), pudemos perceber que quanto mais próximas do chamado ensino conservatorial (Penna & Sobreira, 2020) estiveram as vivências anteriores dos estudantes, maiores chances de terem um bom desempenho no curso, já que é esse o modelo seguido curricularmente. Por outro lado, as demandas da profissão de educador musical não seguem essa mesma lógica e, contraditoriamente, muitas vezes alunos que foram mal nas disciplinas por terem experiências anteriores calcadas na oralidade acabam tendo mais facilidade quando vão a campo nos estágios, por exemplo. Os processos de aprendizagem autodidata incluem habilidades como tirar músicas de ouvido, compor, fazer arranjos, tocar em grupos etc., que são necessárias na prática docente e deixam o educador muito mais à vontade para enfrentar situações

⁴³ Os questionários foram respondidos por 36 estudantes, o que corresponde a cerca de duas turmas e meia, considerando a média anual de ingressantes. O principal critério de escolha dos entrevistados foi o período em que se encontra no curso.

inesperadas. E, talvez mais importante do que o tipo de habilidade em questão, as aprendizagens informais são sempre processos nos quais os estudantes são *ativos*, condição, segundo Vigotski, para que qualquer desenvolvimento efetivamente ocorra. Essa postura mais ativa pode ser confirmada também em projetos que trazem para os ambientes de ensino formais estratégias informais de aprendizagem, como os realizados por Lucy Green (2012) em várias partes do mundo.

Por outro lado, a escrita permite a construção de uma relação analítica com o conhecimento que amplia sobremaneira as possibilidades de manuseio e compreensão do material sonoro-musical. E esse domínio aprofundado da linguagem me parece ser uma das mais importantes aquisições que a universidade pode oferecer. Todos os entrevistados, a despeito de preferências, desempenhos acadêmicos e eventuais críticas ao curso, atestaram o privilégio que era estar nessa universidade e ter acesso a esses conhecimentos. E9 e E10, por exemplo, destacaram que as disciplinas teóricas estavam permitindo uma ampliação de suas possibilidades como compositores, dado que confirma os resultados encontrados em Hesse (2020). Nessa pesquisa a autora relata que alguns educadores entrevistados que se iniciaram musicalmente de maneira autodidata também afirmaram que os conhecimentos teóricos sistematizados tinham ampliado suas possibilidades como músicos e, conseqüentemente, como educadores musicais.

Uma questão que se coloca a partir dessas reflexões é a importância da não especialização do educador musical que irá atuar em contextos de educação coletiva, por exemplo, como é o caso da educação básica. Alguns dos entrevistados (E2, E6 e E10) relataram que escolheram a licenciatura justamente por não terem uma especialização dentro da música. Embora tenham sentido em algum momento isso como uma “fraqueza”, começam a perceber as vantagens desse ecletismo para a profissão. Tocar vários instrumentos, compor e/ou trafegar tanto na música popular quanto na erudita, por exemplo, são habilidades que atendem muito melhor as demandas do educador do que ser virtuose em um único instrumento, por exemplo.

Outro ponto a destacar é que, não tendo o Brasil um currículo unificado para o ensino da música na educação básica, as diferentes musicalidades, adquiridas nas suas vivências musicais anteriores ao curso, permitem que os educadores possam criar propostas de ensino de música que aproveitem seus potenciais. Para Vigotski (2010a), qualquer processo de ensino só é efetivo quando envolve emoção e, nesse sentido, o professor deve sempre se preocupar em provocar emoções nos alunos ao ensinar algum conhecimento. Isso só é possível, a meu ver, quando o próprio professor se mostra afetivamente envolvido, quando ele ensina algo que lhe é muito próximo.

Considerações Finais

Este artigo apresentou o recorte de uma pesquisa em andamento sobre a percepção dos alunos de Licenciatura em Música a respeito do curso e suas trajetórias no curso, em diálogo com suas vivências musicais anteriores. A heterogeneidade dessas vivências, que caracteriza o perfil do corpo discente em estudo, leva a uma reflexão sobre a necessidade de um equilíbrio entre as habilidades adquiridas no ensino formal e informal na formação de educadores musicais para que estes possam se sentir mais bem preparados para a profissão.

Confirmando estudos anteriores (Hesse, 2020; Salazar & Randles, 2020), destaco a necessidade de que os currículos de formação de educadores musicais comecem a pensar numa desconstrução de certas dicotomizações que sempre caracterizaram o ensino da música, como oralidade/escritura, popular/erudito, criador/intérprete. Penso que enquanto os currículos não se abrirem, estabelecerem pontes, quebrarem preconceitos, teremos a perpetuação de situações como a encontrada em campo nesta pesquisa, na qual muitos alunos entram se sentindo despreparados para o curso e saem com a impressão de que não estão prontos para a profissão.

Referências

- Green, L. (2012). O ensino de música em si, para si mesma e para “outra” música: Uma pesquisa atual em sala de aula. *Revista da ABEM*, 20(28), 61–80.
<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/104/87>
- Hesse, J. (2020). Finding the “both/and”: Balancing informal and formal music learning. *International Journal of Music Education*, 30(3), 441–455.
- Moreira, F. F., & Nassif, S. C. (2020). Tensões e contradições entre herança cultural e desempenho acadêmico em um curso de Licenciatura em Música no Brasil. *Revista Portuguesa de Educação Musical*, 146, 63–72.
- Penna, M., & Sobreira, S. (2020). A formação universitária do músico: A persistência do modelo conservatorial. *Opus*, 26(3), 1–25. <http://dx.doi.org/10.20504/opus2020c2611>
- Salazar, R., & Randles, C. (2015). Connecting ideas to practice: The development of an undergraduate student’s philosophy of music education. *International Journal of Music Education*, 33(2), 278–289.
- Vigotski, L. S. (2004). *Teoría de las emociones: Estudio histórico-psicológico*. Ediciones Akal.
- Vigotski, L. S. (2010a). A educação no comportamento emocional. In L. S. Vigotski, *Psicologia Pedagógica* (pp. 127–147). Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2010b). Quarta aula: A questão do meio na pedologia. *Psicologia USP*, São Paulo, 21(4), 681–701.

“Professora, olha o que eu fiz!”: Produções musicais escolares em tempos de pandemia

Bárbara Ogleari, Viviane Beineke

Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Resumo

Nesta pesquisa em andamento tem-se o objetivo de investigar como professores de música escutam e atribuem sentidos às produções musicais de estudantes da escola básica realizadas em casa, durante o período de suspensão das aulas presenciais nas escolas devido à pandemia da COVID-19. A pesquisa está fundamentada no ensino e na aprendizagem criativa, envolvendo a documentação de atividades realizadas pelos estudantes. A metodologia consiste em estudo de caso qualitativo com quatro professores de música que atuam na rede pública de ensino dos municípios de Florianópolis e de Balneário Camboriú, com turmas de 1º a 8º ano. Nessas escolas os estudantes estavam recebendo atividades escolares de música para serem realizadas em casa, individualmente e de modo assíncrono. Os professores participaram de um curso de formação na modalidade a distância que envolveu o planejamento e a implementação de projetos criativo-musicais nas escolas em que atuavam, processo que permitiu o acompanhamento do envio das atividades não presenciais e as respostas de crianças e adolescentes a estas propostas. Os dados foram gerados a partir do curso nas seguintes etapas: (1) implementação de projetos criativo-musicais pelos professores; (2) discussões em grupo sobre as produções dos estudantes; e (3) entrevista semiestruturada com os professores. Este trabalho poderá contribuir com a área de educação musical, à medida que as relações que se estabelecem entre os projetos criativo-musicais, as produções musicais dos estudantes e a escuta dos professores forem melhor compreendidas. Poderemos refletir também sobre o impacto e a relevância dos projetos e da aprendizagem criativa enquanto abordagem teórica e metodológica em educação musical, bem como sobre as limitações e dificuldades impostas a professores e estudantes neste período da pandemia.

Palavras-chave: educação musical, aprendizagem criativa, educação básica, educação na pandemia

Abstract

The objective of this ongoing research is to investigate how music teachers listen and attribute meanings to the musical productions that elementary school students perform at home, during the period of suspension of face-to-face classes in schools owing to the COVID-19 pandemic. The research is based on teaching and creative learning, involving the documentation of activities performed by students. The methodology consists of a qualitative case study with four music teachers who work in public schools in the municipalities of Florianópolis and Balneário Camboriú, with classes from the 1st to 8th grades. In these schools, students were sent music tasks to be done at home, individually and asynchronously. The teachers participated in a previous distance education training course that involved the planning and implementation of creative-musical projects in the schools where they worked. This process enabled the teachers to monitor the assignment of non-face-to-face activities and the responses of children and adolescents to such proposals. The data were generated from the course in the following steps: (1) the teachers implemented creative-musical projects; (2) they held group discussions about the students' productions; and (3) the teachers had semi-structured interviews. This work can contribute to the field of music education by providing further insights into the relationships that are established between creative-musical projects, students' musical productions and teachers' listening. We will also be able to reflect on the impact and relevance of projects and creative learning as a theoretical and methodological approach in music education, as well as on the limitations and difficulties faced by teachers and students in this period of the pandemic.

Keywords: music education, creative learning, basic education, education in the pandemic

Introdução

Durante o ano de 2020, a pandemia do coronavírus (COVID-19) provocou mudanças inesperadas no mundo. No Brasil, entre as medidas de distanciamento social, está o fechamento das escolas e a suspensão das aulas presenciais, o que obrigou os estudantes da educação básica a estudarem em casa. No estado de Santa Catarina, onde esta pesquisa foi realizada, a resolução nº 009 (Santa Catarina, 2020) estabeleceu o “regime especial de atividades escolares não presenciais,” para fins de cumprimento do calendário letivo de 2020.

Observamos a complexidade dos desafios encontrados pelos professores de música neste período, dificuldades que envolvem as possibilidades de acesso à internet, as condições de trabalho dos professores, para além do planejamento das atividades escolares em si. No decorrer do ano letivo, os estudantes receberam atividades para realizar em casa e, no caso dos municípios de realização

desta pesquisa, não tiveram encontros síncronos com os professores. Nesta pesquisa⁴⁴, acompanhamos o envio de atividades e as respostas dos estudantes de três professores de música da rede pública de ensino do município de Florianópolis e um de Balneário Camboriú. Esses professores participaram de um curso de formação que envolveu o planejamento e a implementação de projetos criativo-musicais nas escolas em que atuavam. Refletindo sobre esses processos, questionamos: como as respostas dos estudantes às atividades escolares não presenciais estão sendo compreendidas pelos professores de música? Buscando responder a esta questão, a presente pesquisa foi realizada com o objetivo de investigar como professores de música escutam e atribuem sentidos às produções musicais de estudantes da escola básica, realizadas em casa.

Aprender e ensinar criativamente

Este estudo é vinculado ao projeto de pesquisa “Práticas criativas em educação musical: interfaces teóricas e metodológicas,”⁴⁵ coordenado pela Profa. Dra. Viviane Beineke. Devido à suspensão das aulas presenciais nas escolas, as ações do projeto foram adaptadas ao novo contexto. Pensando nos desafios apresentados aos professores, que precisaram adequar-se às abordagens de ensino não presenciais, uma das ações do projeto foi a Formação Inventa, um curso para educadores musicais atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental. O curso abordou interfaces teóricas e metodológicas envolvidas no planejamento de projetos criativo-musicais para o ensino de música na escola básica. A formação ocorreu em duas etapas, de julho a novembro de 2020, na modalidade a distância, focalizando o referencial da aprendizagem criativa.

A criatividade, na aprendizagem criativa, desenvolve-se conforme as crianças se envolvem nos seus processos de aprendizagem, participando ativamente na exploração de ideias, fazendo escolhas e tomando decisões (Burnard & Murphy, 2013). A aprendizagem criativa está conectada também ao ensino criativo, que “consiste no uso de abordagens imaginativas que tornem a aprendizagem mais interessante e efetiva” (Beineke, 2009, p. 74).

Segundo Craft (2010), o centro da criatividade das crianças pequenas está no “pensamento de possibilidades”, que é a maneira pela qual as perguntas são feitas ou pela qual são abordados os problemas, a partir de um “e se...?”. Esse modo de pensar é essencial para a criatividade, pois envolve uma mudança do reconhecimento de algo (o que é isto?) para a investigação (o que posso/podemos fazer com isso?).

⁴⁴Esta é uma pesquisa de mestrado, sob a orientação da Profa. Dra. Viviane Beineke, que contou com o financiamento de bolsa Promop/Udesc.

⁴⁵ Projeto financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - produtividade em pesquisa. Foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Santa Catarina, credenciado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP. Número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 55091416.6.0000.0118.

Burnard e Murphy (2013) afirmam que as respostas musicais criativas são desenvolvidas quando elas participam de atividades imaginativas que geram produtos criativos considerados originais e inesperados. Segundo eles, é possível ativar e ampliar a capacidade de aprendizagem musical das crianças planejando experiências que promovam um engajamento profundo, dando a elas um sentido de agência.

No Brasil, Beineke (2009) pontua que a aprendizagem criativa é potencializada em atividades musicais que oportunizem a imaginação, a invenção e a tomada de decisões musicais e, além disso, encorajem as crianças a analisarem e refletirem sobre as suas práticas musicais. Tal perspectiva orientou o trabalho na Formação Inventa, propondo a aprendizagem criativa enquanto referencial teórico e metodológico para a elaboração dos projetos criativo-musicais.

Os projetos criativo-musicais

A primeira etapa da Formação Inventa foi ministrada pela Profa. Dra. Viviane Beineke e por Ana Paula Malotti. Participaram 20 professores e integrantes do Grupo de Pesquisa Inventa Educação Musical⁴⁶, sendo formados quatro núcleos para o planejamento colaborativo de projetos criativo-musicais. Ao fim desta etapa, os professores foram convidados a participar da segunda etapa da formação, que daria continuidade ao planejamento colaborativo e início à implementação dos projetos, com o envio dos materiais pedagógicos aos estudantes. Quatro professores aceitaram o convite de dar continuidade ao trabalho e de participar desta pesquisa, trabalhando em dois projetos de educação musical, ambos em dois formatos: impresso e podcasts de aproximadamente 10 minutos.

Os projetos desenvolvidos contemplaram um conjunto articulado de sequências didáticas, chamadas de “episódios.” Cada episódio ofereceu diferentes oportunidades de interação musical, propondo uma atividade para ser desenvolvida em casa pelo estudante e enviada ao professor para acompanhamento.

O projeto “Nimuê descobre a música popular brasileira,⁴⁷” teve como enredo a personagem Nimuê, do planeta Zamba, que, em meio às suas viagens, se sentiu atraída pelas sonoridades do planeta Terra, desencadeando um universo de descobertas sobre a música popular brasileira. Foram desenvolvidos seis episódios, cada um incluindo uma proposta de atividade para os estudantes (Figura 1).

⁴⁶ Grupo vinculado ao PPGMUS/UDESC coordenado pela Profa. Viviane Beineke.

⁴⁷ Participaram da elaboração do projeto: Bárbara Funke Haas, Bárbara Ogleari, Eduardo Trojan, Lucas Mata da Silva, Matheus Agostini Ribeiro Batista e Mayra Souza Gandra. Os podcasts estão disponíveis no canal: <https://anchor.fm/inventa-forma>.

Figura 1

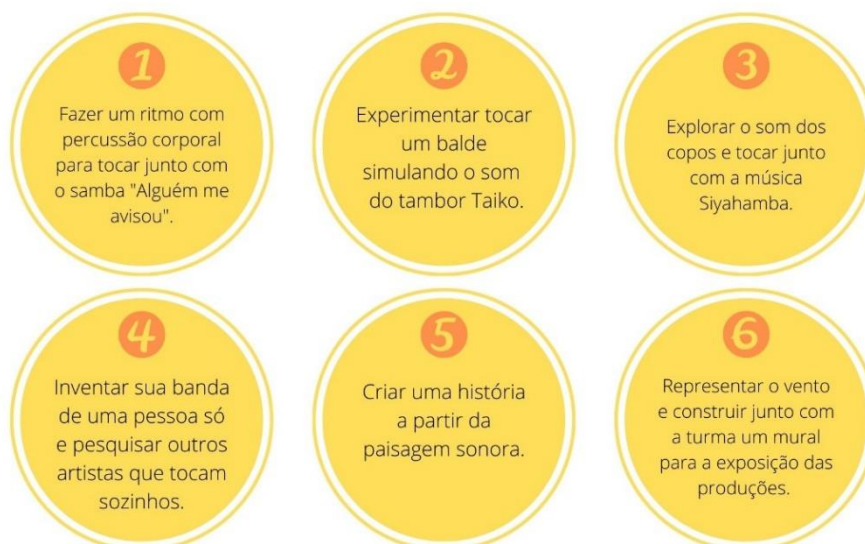
Mapa de atividades do núcleo "Nimuê" (Fonte: adaptado do material do núcleo)



O projeto "Ventanias"⁴⁸ dá vida ao vento, personagem principal que conta sobre suas viagens ao redor do mundo, apresentando músicas de diferentes culturas e propondo diferentes experiências sonoras em cada lugar que passou. O núcleo também desenvolveu seis episódios propondo atividades para os estudantes (Figura 2).

Figura 2

Mapa de atividades do núcleo "Ventanias" (Fonte: adaptado do material do núcleo)



⁴⁸ Participaram da elaboração do projeto: Álefe Júnior Sutil da Trindade, Bárbara Ogleari, Ana Carolina Manhães Cavalcante, Julio Cesar Damaceno, Lucas Fontalva Oliveira, Marcos Geroldo Appel e Vívian Silva Fiori. Os podcasts estão disponíveis no canal: <https://anchor.fm/inventa-forma>.

No decorrer de todo trabalho com os professores, as ações foram sendo documentadas e discutidas no grupo de pesquisa, num processo coletivo e colaborativo de produção de dados, que vêm sendo analisados a partir de diferentes perspectivas e problematizações. No caso desta pesquisa, nos perguntamos como os professores estariam compreendendo as produções não presenciais dos estudantes nesta situação excepcional em que nos encontramos, sem a possibilidade de estar com nossos alunos para acompanhar a realização dos trabalhos, como fazemos em sala de aula. Esses questionamentos nos conduziram aos caminhos metodológicos descritos a seguir.

Caminhos metodológicos

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa e a metodologia foi o estudo de caso instrumental, considerado adequado quando se tem o objetivo de informar uma dada situação que possui uma singularidade, mas que pretende informar outras situações ou casos semelhantes (Yin, 2016). Nesta pesquisa, o caso consiste na escuta de produções musicais não presenciais pelos professores participantes, com dados produzidos por quatro professores em seis escolas diferentes. Participaram da pesquisa os professores⁴⁹ Luíza, Lúcio e Tiago, da rede municipal de Florianópolis, e Alex, da rede municipal de Balneário Camboriú.

O desenho metodológico da pesquisa dentro da qual se desenvolveu este trabalho contemplou: (1) a primeira etapa da formação, abrangendo encontros síncronos com um grupo de 20 professores de música e participantes do grupo de pesquisa, atividades assíncronas e reuniões em pequenos grupos de trabalho; (2) a segunda etapa da formação, que envolveu encontros síncronos com um grupo de quatro professores de música e participantes do grupo de pesquisa, reuniões em pequenos grupos de trabalho e a implementação dos projetos criativo-musicais pelos professores; (3) entrevistas individuais semiestruturadas com os professores (Figura 3).

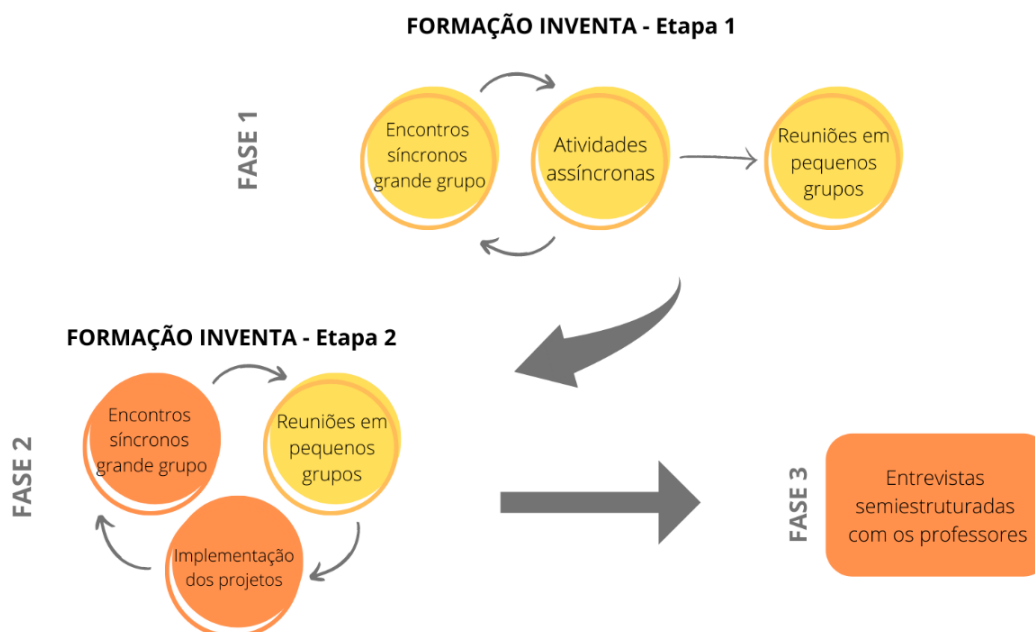
Entretanto, nem todos estes dados serão utilizados neste projeto, que focaliza a escuta das produções dos estudantes pelos professores. Assim, estão representados na cor laranja os dados que compõem este trabalho, a saber: a implementação dos projetos pelos professores e as discussões em grupo sobre as produções dos estudantes nos encontros síncronos, dentro da fase 2 e, na fase 3, as entrevistas semiestruturadas com os professores, quando eles analisaram um conjunto de produções enviadas pelos estudantes, tendo como foco o ensino e aprendizagem musical criativa.

Os encontros foram realizados e gravados através de plataformas de reunião online, resultando em aproximadamente 30 horas de material audiovisual. Este material ainda está sendo organizado e transcrito, sendo apresentada aqui uma análise inicial, realizada a partir de parte dos dados de dois encontros síncronos e parte das entrevistas.

⁴⁹ Para preservar a sua identidade, os professores escolheram pseudônimos.

Figura 3

Desenho da pesquisa adaptado ao contexto do fechamento das escolas. Fonte: adaptado de Beineke (2016)



As produções musicais dos estudantes

Durante a implementação dos projetos, os professores enviavam os podcasts aos estudantes via portais e plataformas educacionais e disponibilizavam materiais impressos para quem não tivesse acesso à internet⁵⁰. Os estudantes desenvolviam as propostas e enviavam suas produções aos professores. Nos dois últimos encontros da formação e durante as entrevistas, foi proposto aos professores participantes a escuta de algumas produções musicais dos estudantes. A partir dessa escuta, foi solicitado aos professores que destacassem os aspectos que considerassem mais relevantes. Em uma leitura inicial dos dados, percebeu-se diferentes enfoques nas falas deles: a criatividade dos estudantes, aspectos técnicos na execução da atividade e os conhecimentos prévios e referências dos estudantes.

Um aspecto que se sobressaiu na escuta do professor Alex foi a questão dos graus de criatividade dos estudantes. Por exemplo: “essa me surpreendeu, porque além de usar as mãos, usou a baqueta e ainda produziu um vocalize com a voz. Quer dizer, essa extrapolou a criatividade dela” (Alex). Referindo-se a outro estudante, ele observa que o aluno se restringiu ao exemplo da atividade, “ele não ousou, ele não explorou outros tipos de som, ele nem mudou ritmicamente” (Alex). Nesse

⁵⁰ Alguns professores também enviavam o material pelo WhatsApp.

sentido, a originalidade é entendida pelo professor enquanto um aspecto central da aprendizagem criativa.

Sobre os aspectos técnicos presentes na execução dos estudantes, o professor Lúcio comenta: “eu consigo ver bem ele tentando achar essas paradas, e ele parar de fazer o movimento ao mesmo tempo. Ao mesmo tempo que tem umas acentuações ali do cavaquinho, eu vejo que ele escuta isso e tenta fazer também com a mão, essas acentuações que ele escuta” (Lúcio). Outras falas dos professores destacaram questões sobre a intensidade, o ritmo/pulsação e a afinação, em comentários como “manteve o ritmo” ou “teve um deslize na afinação,” etc. Nessas análises, suas escutas voltam-se mais aos produtos finais, avaliados segundo parâmetros de qualidade da execução.

O professor Tiago se mostrou feliz e surpreso com a diversidade de produções musicais dos estudantes, observando que elas revelam experiências musicais anteriores, como um menino que monta uma pequena bateria para tocar e uma menina que parece demonstrar familiaridade com um modo de tocar vários instrumentos ao mesmo tempo. A professora Luíza também observou este aspecto, quando analisa o trabalho de uma estudante: “ela incorporou, deu pra ver que ela ouve rádio, ou a família ouve rádio, ela tem um pouquinho da ideia do que é ser um comunicador e ficou ótimo” (Luíza).

Essas primeiras análises nos mostram como as produções musicais “falam” aos professores sobre os estudantes: a maneira como tocam e percebem música, o quanto aventuram-se em realizar algo mais ou menos próximo das referências trazidas no material pedagógico e como se conectam com suas vivências musicais fora da escola.

Considerações finais e continuidade da pesquisa

Os resultados iniciais parecem indicar que as escutas das produções dos estudantes permitem ao professor dimensionar melhor seus projetos pedagógicos, conhecer mais sobre os estudantes e estabelecer algumas pontes entre os saberes escolares e cotidianos, o que se revela especialmente importante neste período de atividades não presenciais. Na continuidade do trabalho, estas serão questões a serem aprofundadas e problematizadas. Outro ponto a destacar, que pode indicar possibilidades de pesquisas futuras, refere-se à produção coletiva de dados, um processo que possibilita diferentes olhares e enfoques para o mesmo conjunto de dados.

Acreditamos que este trabalho poderá contribuir com a área de educação musical à medida que pudermos compreender melhor as relações complexas que se estabelecem entre (1) os projetos criativo-musicais produzidas pelos professores e a equipe de pesquisa; (2) as maneiras como os estudantes respondem a essas propostas pedagógicas, isto é, como eles as interpretam e como elas instigam ou não suas produções musicais e (3) como os professores escutam essas produções,

atribuindo significados que vão além dos produtos em si, na busca por uma conexão com seus estudantes e suas vidas nesses tempos de fechamento das escolas.

Por fim, poderemos refletir também sobre o impacto e a relevância dos projetos criativo-musicais e da aprendizagem criativa enquanto abordagem teórica e metodológica em educação musical, bem como sobre as limitações e dificuldades impostas a professores e estudantes neste período da pandemia, importante ponto a ser problematizado neste estudo.

Referências

- Beineke, V. (2009). *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre aprendizagem criativa* [Tese de Doutorado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Beineke, V. (2016). *Práticas criativas em educação musical escolar: interfaces teóricas e metodológicas* [Projeto de pesquisa]. Universidade do Estado de Santa Catarina.
- Burnard, P., & Murphy, R. (2013). *Teaching music creatively*. Routledge.
- Craft, A. (2010). A criatividade e os ambientes da educação infantil. In A. Paige-Smith et al. (Eds.), *O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil* (pp. 120–135). Artmed. Santa Catarina. (2020). *Resolução CEE/SC Nº 009, de 19 de março de 2020. Dispõe sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, para fins de cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do Coronavírus (COVID-19)*. Governo do Estado de Santa Catarina. <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/acordo-de-cooperacao/1808-resolucao-009-1/file>.
- Yin, R. K. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Penso.

Planejamento em música para professoras da educação infantil

Silani Pedrollo, Teresa Mateiro

Departamento de Música, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Resumo

Este trabalho refere-se a um curso de formação, oferecido às pedagogas da área de educação infantil da rede pública de ensino de Florianópolis, Santa Catarina, realizado no período entre agosto e dezembro de 2018. O objetivo é refletir sobre a experiência de professoras pedagogas no âmbito da educação infantil em um curso de formação continuada em música, a fim de compreender os desafios encontrados durante a elaboração de um planejamento para a prática pedagógico-musical. Para tanto,

com base em autores das áreas de educação (Libâneo, 2006) e educação musical (Bellochio et al., 2017; Hentschke & Del Ben, 2003; Madalozzo & Madalozzo, 2013) são apresentadas e discutidas ideias sobre planejamento para o ensino de música no contexto escolar. A proposta pedagógico-musical do curso de formação levou em conta a legislação educacional vigente e o pensamento de educadores que desenvolvem estudos sobre ensino e aprendizagem de práticas musicais durante a infância. O curso oferecido, como uma ação de extensão universitária, resultou de uma parceria entre escola e universidade para a realização dos estágios curriculares supervisionados de licenciandos em música. Os resultados revelam que, sendo a música uma área que exige um conhecimento especializado, a formação oferecida nos cursos de Pedagogia não é suficiente, constatação essa, já explícita em diversas pesquisas. Esse fato reafirma a procura por cursos de formação continuada, como este, ou a busca por oficinas e capacitações nessa área por parte das pedagogas. Tais cursos possibilitam a integração entre as áreas da educação e educação musical efetivando a presença da música no âmbito da educação infantil e proporcionando às professoras e crianças um conhecimento mais amplo e expressivo. É importante ressaltar o interesse das professoras de educação infantil em buscar essa formação por um desejo do grupo, bem como a necessidade de potencializar as parcerias entre professoras-referência e professoras de música em projetos pedagógico-musicais.

Palavras-chave: formação continuada, extensão universitária, música e pedagogia, práticas pedagógica-musicais

Resumen

Este trabajo se refiere a un curso de formación, ofrecido a las pedagogas del área de educación infantil de la red pública de educación de Florianópolis, Santa Catarina, realizado en el período comprendido entre agosto y diciembre de 2018. El objetivo es reflexionar sobre la experiencia de profesoras pedagogas en el ámbito de la educación infantil en un curso de formación continua en música, con el fin de comprender los retos encontrados durante la elaboración de una planificación de la práctica pedagógica-musical. Para ello, con base en autores de las áreas de educación (Libâneo, 2006) y educación musical (Bellochio et al., 2017; Hentschke & Del Ben, 2003; Madalozzo & Madalozzo, 2013), se presentan y discuten ideas sobre la planificación de la enseñanza de la música en el contexto escolar. La propuesta pedagógico-musical del curso de formación tuvo en cuenta la legislación educativa vigente y el pensamiento de los educadores que desarrollan estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas musicales durante la infancia. El curso ofrecido, como acción de extensión universitaria, fue el resultado de una colaboración entre escuela y universidad para la realización de prácticas curriculares supervisadas de estudiantes de licenciatura en música. Los resultados revelan que, siendo la música un área que requiere conocimientos especializados, la formación ofrecida en los cursos de Pedagogía no es suficiente, hallazgo ya explícito en varias

investigaciones. Este hecho reafirma la demanda de cursos de formación continua, como éste, o la búsqueda de talleres y cursos de capacitación en esta área por parte de las profesoras. Estos cursos permiten la integración entre las áreas de educación y educación musical, haciendo efectiva la presencia de la música en el ámbito de la educación infantil y proporcionando a las profesoras y a los niños un conocimiento más amplio y expresivo. Es importante destacar el interés de las profesoras de educación infantil en buscar esta formación por un deseo del grupo, así como la necesidad de potenciar las colaboraciones entre las profesoras de referencia y las profesoras de música en los proyectos pedagógico-musicales.

Palabras Clave: formación continua, extensión universitaria, música y pedagogía, práctica pedagógica-musical

Introdução

Objetivamos refletir sobre a experiência de professoras pedagogas⁵¹, no âmbito da educação infantil, em um curso de formação continuada em música, a fim de compreender os desafios encontrados durante a elaboração de um planejamento para a prática pedagógico-musical. A Lei 11.769/08 institui a música como conteúdo curricular obrigatório na educação básica, porém a Lei 13.278/16 estabeleceu, na Educação Infantil (EI) e no Ensino Fundamental (EF), como componente curricular único, música, artes visuais, teatro e dança. Contudo, não há a presença da professora de música em todas as etapas escolares e, menos ainda, na EI, cabendo à professora-referência o ensino dessa área de conhecimento. Assim, o curso teve como objetivos específicos: orientar as pedagogas a respeito de eventuais dúvidas acerca de um planejamento para aulas de música e considerar as experiências musicais das profissionais em suas práticas pedagógicas.

Schwan et al. (2018), ao analisar 78 trabalhos dos Anais e nove artigos da Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), problematizando as relações da música na formação das estudantes de Pedagogia, constataram que parece existir carência de propostas curriculares de educação musical. Entretanto, evidenciaram a construção da docência de forma mais experimental com a música e, dessa forma, somar propostas colaborativas em projetos de extensão, programas, oficinas e cursos.

A formação continuada tem sido uma possibilidade formativa para as pedagogas que, durante o curso de graduação têm poucas horas destinadas ao conhecimento musical (ver Natera & Mateiro, 2021). O curso oferecido, como uma ação de extensão universitária em uma escola pública de Florianópolis, resultou de uma pareceria com os estágios curriculares supervisionados (ver Mateiro

⁵¹ Optamos pelo genérico feminino para nos referirmos a ambos os gêneros, por considerar que a maioria das estudantes do curso de Pedagogia são mulheres, assim como as professoras que atuam na Educação Infantil.

& Pedrollo, 2018). O convite partiu das próprias professoras, supervisoras de estágio, pela necessidade de ampliar e desenvolver mais atividades musicais em sala de aula e, conseqüentemente, enriquecer seus conhecimentos, planejamentos e práticas pedagógicas.

De acordo com Bellochio et al. (2017), baseadas em pesquisas do grupo de Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (FAPEM), o trabalho colaborativo entre professora especialista e professora-referência é uma possibilidade de ampliar o contato do aluno com música de forma expressiva e significativa. Para isso, são necessárias experiências musicais e pedagógico-musicais durante a formação acadêmico-profissional, a fim de possibilitar a inserção desses conhecimentos nas práticas docentes. Outrossim, Natera (2011) salienta que se as profissionais da EI e dos anos iniciais tivessem contato com experiências musicais durante sua formação ou desenvolvessem parcerias com educadoras musicais, os momentos de brincadeiras e fazer musical contribuiriam ainda mais para a formação cultural das crianças.

Planejamento para aulas de música na EI

Ao discutir planejamento na musicalização infantil Madalozzo e Madalozzo (2013) destacam que há diferença entre um plano de aula elaborado para aulas de música no contexto escolar e para aulas de musicalização infantil em contextos não escolares como, por exemplo, em escolas de música. Apontam que cabe à educadora estudar o macro do planejamento, considerando o currículo da escola, para incluir no micro, em seu plano de aula, elementos musicais formais. Assim, seria possível garantir que a linguagem musical esteja presente, mesmo quando usada como recurso e não como um fim em si mesma.

Para Libâneo (2006), “o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas, sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino” (p. 221). Apresenta três modalidades de planejamento: o plano da escola expressa orientações gerais que sintetizam as ligações do projeto pedagógico da escola com os planos de ensino; o plano de ensino prevê os objetivos e tarefas do trabalho docente no decorrer de um período; e, o plano de aula apresenta o desenvolvimento do conteúdo para uma aula ou um conjunto de aulas.

Os planos devem servir como guias de orientação para a prática e passar por constantes revisões, considerando que o processo de ensino está sempre sofrendo modificações mediante as condições reais, adverte Libâneo (2006). Para subsidiar as necessidades práticas e teóricas de ambos os profissionais, a parceria entre instituições superiores e escola básica deve ser ampliada, no intuito de promover a interação entre conhecimentos específicos e pedagógicos, a exemplo deste curso oferecido.

Hentschke e Del Ben (2003) propõem pensar questões que nortearão a elaboração do material, em relação ao planejamento de aulas de música, como elementos musicais, metas e objetivos a serem atingidos. Assim, é possível, a professora delimitar os conteúdos, pensando-se em sua dimensão sonora, no que se vivencia ao tocar, ouvir, cantar, compor ou improvisar e na socialização entre os pares. Na elaboração das atividades, sugerem considerar as experiências dos alunos para criar práticas pedagógico-musicais significativas com objetivos de não formar músicos profissionais, mas de auxiliá-los no processo de construção de sua cidadania. Essas orientações são para professoras especialistas, estudantes ou em início de carreira, porém, os princípios podem valer para as pedagogas, desde que haja um acompanhamento ou uma base didática musical.

O Projeto Cultural Maria Fumaça, um programa de formação continuada, coordenado por França (2006), teve como meta contribuir com a prática pedagógica-musical de professoras não especialistas atuantes nas escolas de educação básica de Minas Gerais. Baseada na matriz curricular de Swanwick, propôs um modelo de currículo educacional semiaberto, no qual são discutidas as ligações entre atividades de composição, apreciação e performance e os conceitos fundantes da disciplina, como materiais sonoros, caráter expressivo e forma. Segundo França, os conceitos fundantes podem ser considerados como pilares de uma proposta curricular e, dessa forma, a matriz pode inspirar as profissionais atuantes em diversas possibilidades de planejamento didático e fazer musical.

As pesquisas dos autores supracitados corroboram com os objetivos do curso oferecido, pois, buscou contribuir com a troca de conhecimento entre as áreas, fortalecendo a importância de parcerias e viabilizando outras formas de envolvimento musical nas práticas escolares, especialmente, referente aos planejamentos. Desse modo, é possível amenizar alguns desafios enfrentados no cotidiano escolar pelas pedagogas e contribuir com o sistema de ensino no prazo exigido pela Lei 13.278/16 para a implementação e formação das professoras para atuar na educação básica.

Curso de formação continuada em música

O período de abrangência do curso foi de 20 horas, distribuídas em encontros presenciais de três horas e momentos de estudo, ao longo dos meses de agosto a dezembro de 2018. O grupo era formado por sete professoras, em sua maioria com formação em nível de Mestrado e Doutorado, e com tempo de atuação na educação infantil entre 2 a 10 anos. Apresentou-se temáticas para aulas de música em contexto escolar e materiais didáticos correspondentes, como: livros, sites para pesquisa de fundamentações e práticas musicais, trabalhos de pesquisadores e educadores musicais, elaboração e desenvolvimento de planos de aula. Refletimos sobre a importância da relação entre teoria e prática, fundamentadas em leituras durante os encontros. As atividades desenvolvidas buscaram contribuir

para a ampliação do repertório musical das professoras, visando oferecer suporte para a elaboração de seus futuros planejamentos pedagógico-musicais e proporcionando certa autonomia teórico-prática.

O material preparado e disponibilizado às professoras levou em consideração as orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), as Diretrizes Curriculares da Educação Básica e o Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (Florianópolis, 2015a; 2015b). Esse último busca nortear a elaboração de planejamentos das professoras referente às propostas de atividades para crianças na educação infantil: “Disponibilizar materiais como sinetas, chocalhos, tambores, [...] para que as crianças (re)criem sons, explorem e descubram as sensações que as diferentes sonoridades podem provocar” (Florianópolis, 2015b, p. 102).

Na perspectiva de trabalhar os aspectos envolvidos nos objetivos específicos deste curso, as professoras refletiram e escreveram suas experiências musicais pessoais e profissionais, respondendo a um questionário com questões objetivas e descritivas para conhecer quais suas relações com música e como trabalhavam, além das dúvidas sobre o ensino da música em seus contextos. Observamos que essas professoras, assim como apontado na pesquisa de Bellochio et al. (2017), valorizam e incentivam o desenvolvimento de atividades musicais em seu espaço de trabalho, porém sentiam-se inseguras em como inseri-las em seus planejamentos, escolher materiais e desenvolvê-los com as crianças. Para Brito (2003) é necessário, às professoras, tanto especialistas quanto pedagogas, uma formação musical pessoal, além de atenção e disposição para observar e ouvir as crianças, suas percepções e expressões musicais.

Constatamos a necessidade do contato da profissional pedagoga com a música em seus cursos de graduação e/ou formação continuada, bem como a presença de uma professora especialista nas instituições de ensino infantil para desenvolver trabalhos em parceria. Orientadas e munidas de materiais práticos e teóricos, as professoras elaboraram seus planos de aula ou uma atividade específica a ser desenvolvida em sala de aula com seus alunos. Como em França (2006), a proposta encorajou as professoras a traçar planejamentos contextualizados e comprometidos com o desenvolvimento das crianças, a partir da adaptação sociocultural, de forma crítica e criativa.

A BNCC (Brasil, 2018) sugere orientações de trabalho para o profissional da educação infantil por meio do tópico *campos de experiências*, voltado a esse nível de ensino “em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências” (p. 38, grifo original). Entre os campos de experiências, no que diz respeito a traços, sons, cores e formas, é recomendado à professora proporcionar experiências com diversas formas de expressão e linguagens, entre elas, a música.

As professoras confeccionaram instrumentos musicais e foram orientadas quanto às suas possibilidades de uso. Delalande (2017) sugere que a educadora ofereça às crianças o acesso à experiência musical, à expressão e à construção, sinalizando que a estimulação a esses aspectos no ensino de música é o melhor caminho a ser seguido. Apresenta o que chama de dispositivos, que são incentivos, gatilhos, reforços positivos que proporcionarão as invenções das crianças. Além de objetos concretos, como instrumentos musicais, colheres de metal e madeira, baldes, pode-se considerar também um ambiente favorável para a criação, elementos os quais foram também discutidos com as professoras durante o curso.

Nessa mesma perspectiva, Brito (2003) sugere que a construção de instrumentos é uma das possibilidades no trabalho da educadora com as crianças. Salienta que a atividade desperta a curiosidade e contribui para o entendimento de questões sonoras e suas qualidades, além de estimular a pesquisa, o planejamento e a organização. As professoras tiveram a oportunidade de experimentar, explorar e apreender sobre o universo musical, enriquecendo seus repertórios com discussões e reflexões, favorecendo a compreensão da música na escola como área de conhecimento.

Considerações finais

O desenvolvimento e aprendizado referente às práticas, leituras, escrita e questionamentos abordados neste curso foram relevantes para apontar a demanda diária na formação dessas professoras. As experiências foram satisfatórias e produtivas, pois, geraram reflexões sobre a necessidade de ampliar essa temática com a continuidade de pesquisas na área de música, inclusive no diálogo com outras experiências de formação docente em países latinoamericanos. O anseio de aperfeiçoamento e compromisso destas profissionais com a educação musical das crianças justificaram o oferecimento do curso. Os planos de aula foram desenvolvidos em suas turmas e, dessa forma, tivemos a possibilidade de refletir sobre os desafios encontrados por elas na elaboração e execução. Foram evidenciadas dúvidas sobre quais conteúdos ou sequência didática a ser trabalhada por faixa etária, o desafio de equilibrar a quantidade de propostas oferecidas para uma aula de música, bem como, conectar e contextualizar com o que foi planejado.

Salientamos que a partir desta experiência, fica claro que o trabalho em parceria é uma das possibilidades que garante a troca de conhecimentos entre as áreas e o fortalecimento do ensino e aprendizagem de música na modalidade da educação infantil. Ademais, contribui para a demanda polivalente exigida das professoras pedagogas, possibilitando amenizar algumas carências formativas. Esperamos que este trabalho possa contribuir para a sensibilização das políticas públicas em relação aos currículos dos cursos superiores, no sentido de atender de forma mais efetiva a formação das futuras profissionais e atuantes em ambas as modalidades.

Referências

- Bellochio, C. R., Weber, V., & Souza, Z. A. de. (2017). Música e unicodência: Pensando a formação e as práticas de professores de referência. *Revista Da FAEEBA - Educação E Contemporaneidade*, 26(48), 205–221. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2017.v26.n48.p205-221>
- Brasil. Ministério de Educação. (2018). *Base nacional comum curricular*. Brasília. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Brito, T. A. de. (2003). *Música na educação infantil: Propostas para a formação integral da criança*. Editora Fundação Peirópolis.
- Delalande, F. (2017). Pedagogia da criação musical hoje: Partir da infância, passar pela adolescência e ir além. *Orfeu*, 2(2), 13–30. <https://doi.org/10.5965/2525530402022017013>
- Florianópolis. (2015a.) *Currículo da educação infantil da rede municipal de ensino*. Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação. <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=legislacao++leis+e+orientacoes+++dei&menu=10&submenuid=254>
- Florianópolis. (2015b). *Diretrizes curriculares da educação básica da rede municipal de ensino de Florianópolis*. Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação. <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=legislacao++leis+e+orientacoes+++dei&menu=10&submenuid=254>
- França, C. (2006). Do discurso utópico ao deliberativo: Fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. *Revista da ABEM*, 14(15), 67–79. <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/303>
- Hentschke, L., & Del Ben, L. (2003). Aula de música: Do planejamento e avaliação à prática educativa. En L. Hentschke & L. Del Ben (Eds.), *Ensino de música: Propostas para pensar e agir em sala de aula* (pp. 176–189). Moderna.
- Libâneo, J. C. (2006). *Didática*. Cortez.
- Madalozzo, V. A., & Madalozzo, T. (2013). O planejamento na musicalização infantil. En B. Ilari & A. Broock (Eds.), *Música e educação infantil* (pp. 167–190). Papyrus.
- Mateiro, T., & Pedrollo, S. (2018). O céu está caindo: Música, drama e imaginação. *Revista da ABEM*, 26(40), 114–130. <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/749>

- Natera, G. (2011). Brincadeira e música: Orientações necessárias. *Revista NUPEART*, 9(9), 35–50.
<https://doi.org/10.5965/2358092509092011035>
- Natera, G., & Mateiro, T. (2021). Música na formação acadêmico-profissional nos cursos de Pedagogia: 20 anos de pesquisa. *Opus*, 27(1), 1–21.
[doi:http://dx.doi.org/10.20504/opus2021a2704](http://dx.doi.org/10.20504/opus2021a2704)
- Schwan, I., Bellochio, C., & Ahmad, L. (2018). Pedagogia e música: Um mapeamento nos anais dos encontros nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical e nas revistas da ABEM entre 2008 e 2017. *Revista da ABEM*, 26(41), 115–138.
<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/789/532>

Educação musical e habilidades sociais: Estudo sobre o dar e receber *feedback* no ensino coletivo de instrumentos

Davi de Lima Pimentel¹, Carlos Augusto Pinheiro Souto¹, Cristina Rolim Wolffenbüttel²

¹Curso de Licenciatura Plena em Música – Departamento de Arte – Universidade do Estado do Pará-UEPA, Brasil¹

²Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – PPGED-MP, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Brasil³

Resumo

Esta pesquisa investigou a contribuição do ensino coletivo de instrumentos musicais para o desenvolvimento das habilidades sociais dos estudantes. As habilidades sociais são importantes para o desenvolvimento humano, e, sem elas, as relações sociais seriam insatisfatórias; elas se constituem em uma classe específica de comportamentos que um indivíduo emite para completar, com sucesso, uma determinada tarefa social. Essas tarefas sociais podem incluir a participação em um grupo de colegas, iniciar e manter uma conversação, fazer perguntas, dar e receber feedback, entre outros tipos de tarefas sociais. O desenvolvimento dessas habilidades sociais pode ocorrer de diversos modos, inclusive no ensino coletivo de instrumentos musicais e nos ensaios programados de um grupo. Assim sendo, inserir as crianças e adolescentes em grupos musicais pode ter um impacto social muito positivo. Partindo desses pressupostos, a pesquisa foi realizada em uma escola municipal, no município de Canoas/RS. Os estudantes foram os integrantes das aulas de música na escola. A metodologia da pesquisa teve como base a abordagem qualitativa, com a realização de estudo de caso, a partir da realização de entrevistas, questionários, observações de aulas, ensaios e apresentações, bem como na inserção no cotidiano da comunidade. Como recorte da pesquisa, será explicitado

apenas o componente dar/receber feedback como forma de promover as Habilidades Sociais (HS) nos participantes das práticas musicais coletivas. Entende-se que esta pesquisa contribuiu com o desenvolvimento das habilidades sociais de crianças e adolescentes, ampliando a discussão sobre a importância da música na escola.

Palavras-chave: feedback, práticas musicais coletivas, habilidades sociais

Abstract

This research has investigated the contribution of collective teaching of musical instruments to the development of students' social skills. Social skills are important for human development, and without them, social relationships would be unsatisfactory; they constitute a specific class of behavior that an individual emits to successfully complete a given social task. These social tasks can include participating in a group of colleagues, starting and maintaining a conversation, asking questions, giving and receiving feedback, among other types of social tasks. The development of these social skills can occur in several ways, including the collective teaching of musical instruments and the scheduled rehearsals of a group. Therefore, inserting children and adolescents in musical groups can have a very positive social impact. Based on these assumptions, the research was carried out in a municipal school, in the municipality of Canoas/RS. The students were members of the music classes at the school. The research methodology was based on a qualitative approach, with a case study based on interviews, questionnaires, class observations, essays and presentations, as well as on insertion in the community's daily life. As part of the research, only the component giving/receiving feedback will be explained as a way to promote Social Skills (SS) in the participants of collective musical practices. It is understood that this research contributed to the development of the social skills of children and adolescents, expanding the discussion about the importance of music in school.

Keywords: feedback, collective musical practices, social skills

Introdução

Pesquisas revelam que o desenvolvimento das habilidades sociais está intimamente ligado à saúde, satisfação pessoal, qualidade de vida e satisfação profissional. Apesar de as Habilidades Sociais (HS) estarem incluídas em programas de Treinamento de Habilidades Sociais (THS), que estão imbricadas em programas psicoterapêuticos (Del Prette & Del Prette, 1999), a promoção das HS pode ser, também, promovida através da interação e intervenção social com a comunidade (Souto, 2012). São recorrentes as informações de jornais e da mídia sobre dificuldades interpessoais, em sua maioria envolvendo jovens.

Vale ressaltar que dificuldades existentes nas relações interpessoais não são consideradas doenças ou patologias, entretanto, diminuem consideravelmente a qualidade de vida das pessoas. O

desenvolvimento de HS pode ser promovido, também, por atividades educacionais que estejam estritamente vinculadas com a comunidade (Carminati & Krug, 2010).

A interação com a comunidade tem se tornado um caminho viável e eficaz para promoção dessas habilidades, sem que seja o seu objetivo primordial promovê-los. A realização de atividades musicais em envolvimento com a sociedade pode favorecer um panorama político, histórico e cultural diverso, bem como contribuir para a promoção das HS.

Buscou-se neste trabalho responder aos seguintes questionamentos: De que forma o ensino coletivo de instrumentos musicais pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades sociais? Quais as principais Habilidades Sociais evidenciadas nas práticas musicais coletivas? Quais as consequências do *déficit* de Habilidades Sociais em crianças e adolescentes?

Objetivou-se com esta pesquisa observar o desempenho de habilidades sociais dos estudantes participantes das aulas de violão, violino e flauta doce em uma escola da rede pública do município de Canoas/RS/Brasil, procurando analisar a eficácia do ensino coletivo para a promoção de habilidades sociais nos estudantes.

Este trabalho foi viabilizado por meio do programa de mobilidade acadêmica da ABRUEM⁵². O programa de mobilidade acadêmica tem por objetivo promover o intercâmbio de estudantes de graduação das universidades estaduais e municipais conveniadas à ABRUEM. Tendo aberto as inscrições para o referido programa no ano de 2019, um dos autores desta pesquisa realizou sua inscrição para pleitear uma vaga de mobilidade à Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, obtendo aprovação.

Já em solo gaúcho, além das atividades de mobilidade acadêmica na universidade, houve a participação em atividades voluntárias na comunidade escolar, através da monitoria voluntária da disciplina música em uma escola municipal, sendo, também, desenvolvida esta pesquisa.

Habilidades sociais

Segundo Del Prette e Del Prette (1999), as novas aprendizagens e as crescentes modificações evidenciadas no comportamento da sociedade, provocadas pela crescente globalização que vivenciamos, exige de nós, seres humanos, a obtenção de um repertório ampliado de habilidades sociais, a fim de responder rapidamente a essas novas demandas que nos são impostas.

⁵² Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais, criada em 1991, é uma das mais importantes entidades do Ensino Superior Brasileiro e da América Latina. Atuando diretamente em 22 estados do Brasil, por meio de suas 46 universidades associadas, a Abruem busca aprofundar permanentemente as discussões de temas prioritários para a agenda do Ensino Superior, sempre almejando a harmonia entre Ensino, Pesquisa, Extensão, Inovação e Internacionalização.

Para as crianças e adolescentes a situação não é diferente, e, para lidarem com tais circunstâncias, faz-se necessário o desenvolvimento de “um repertório cada vez mais elaborado de habilidades sociais” (Del Prette & Del Prette, 1999, p. 15). Tais habilidades são mencionadas como uma classe de comportamentos sociais que são indispensáveis para uma relação interpessoal satisfatória.

As habilidades sociais podem ser definidas como o conjunto dos desempenhos apresentados pelo indivíduo diante das demandas de uma situação interpessoal, essas habilidades são aprendidas e as demandas para o seu desempenho variam em função do estágio de desenvolvimento do indivíduo e de variáveis situacional-culturais. (Del Prette & Del Prette, 1999, p. 15)

Os usos e funções da música na vida cotidiana estão relacionados às relações interpessoais, e o aumento do número de pesquisas relacionadas à Educação Musical no campo da Saúde e Educação têm demonstrado o seu relevante papel como aliado às alternativas de tratamento, especialmente quando utilizada como técnica de intervenção nos processos comportamentais e estados emocionais (Ilari & Mateiro, 2012).

Ensino coletivo de instrumentos musicais

Partindo do pressuposto de que o ensino coletivo de instrumentos musicais é a metodologia de ensino usada em sala de aula, procurou-se compreender com mais profundidade a respeito desse método de ensino, “uma vez que o processo de socialização musical é uma importante ferramenta para que os alunos entendam, de maneira mais sensível e crítica, a realidade na qual estão inseridos” (Cruvinel, 2003, p. 2). Desse modo, compreende-se a música como uma prática que pode promover a transformação social, não somente orientando o indivíduo ao conhecimento de conceitos musicais, mas, também, ampliando suas experiências e conhecimentos como um ser social mais crítico.

De acordo com a elaboração das funções sociais da música, estabelecidas por Allan Merrian (1980), destaca-se a função de contribuição para a integração da sociedade. De acordo com o autor, “a música tem função integradora na sociedade, pois faz com que as pessoas se reúnam em atividades grupais” (Merrian, 1980, p. 21).

Conforme Santos (2001), a prática de conjunto, o aprender fazendo e praticando música é o ponto chave do ensino coletivo. A educação musical coletiva pode favorecer a aquisição de conhecimentos musicais ou não musicais, sem a intervenção direta do professor. Naturalmente, através da observação, do diálogo com colegas, da interação em conjunto, da imitação e de diversos fatores ocorrentes no momento da aula, no fazer musical em conjunto, a troca e aquisição de conhecimentos está sendo efetivada.

Moraes (1997) também traz uma importante contribuição à construção do ensino coletivo no Brasil, iniciando pela definição do próprio nome ensino coletivo, pois nesta metodologia o conceito de ensino coletivo transforma-se de uma simples transmissão de conhecimentos para uma verdadeira construção coletiva de conhecimento.

Dessa forma, a palavra ensino pode ter sentido/significado mais próximo de aprendizagem, como afirma Moraes (1997), apresentando a concepção de aprendizado cooperativo, termo que muito bem pode ser aplicado ao objeto de estudo deste trabalho. Para Moraes (1997):

De forma geral, podemos defini-lo como uma proposta que tem como principal produto do aprendizado o desenvolvimento das atitudes dos alunos, relacionadas tanto ao aspecto musical quanto ao social [...]. Isto possibilita o aprendizado por descoberta, o desenvolvimento da reflexão, contextualização pessoal, criatividade, iniciativa e independência. (p. 71)

Poder se comunicar e interagir com os outros de maneira satisfatória, requer o aprendizado e o desenvolvimento de um conjunto de habilidades que são essenciais nos diversos contextos em que o indivíduo está inserido, conforme as características situacionais – culturais da sociedade em que se está inserido. Tais habilidades podem ser apresentadas como exemplo, como a capacidade de fazer perguntas, lidar com críticas, dar e receber *feedback*, seguir regras, solicitar mudanças de comportamento e resolver situações interpessoais conflituosas (Segrin & Flora, 2000).

Metodologia

Os dados foram coletados em ocasiões programadas, como o momento das aulas, nas apresentações e em algumas conversas com os estudantes. Contudo, muitas das observações realizadas aconteceram em momentos espontâneos, descontraídos, pelos quais podemos citar as conversas que ocorriam entre os próprios alunos, o “jogo” de olhares que trocavam com os demais colegas, as conversas informais que aconteciam em aula e assim outros momentos não programados que se tornaram relevantes dados de observação para este trabalho.

As aulas foram desenvolvidas a partir da construção de um repertório, em que todos os estudantes coletivamente participavam em seus respectivos instrumentos. Em determinados momentos da aula, o professor solicitava aos alunos que se juntassem em grupos com colegas que tocavam instrumentos semelhantes. A fim de treinar e executar o repertório estudado, eram disponibilizados entre 10 a 15 minutos para que os estudantes pudessem estudar as músicas coletivamente; não havia intervenção do professor e do monitor, ambos apenas observavam, um pouco distanciados, para que os participantes se sentissem à vontade naquele contexto.

Entretanto, passados esses momentos, os estudantes regressavam ao mesmo espaço para executarem conjuntamente as músicas, seguidos pela orientação do professor. Neste contexto, em que o aprendizado musical acontecia coletivamente, era notória a presença de crianças com oito anos

de idade tocando flauta doce, ao lado de adolescentes de 14 anos, cada qual tocando o seu respectivo instrumento.

Dar e receber *feedback*

Em se tratando de um recorte de pesquisa, apresenta-se, neste tópico, unicamente o componente dar/receber *feedback*.

Conforme Del Prette e Del Prette (1999), dar/receber *feedback* constitui-se um processo de "retroalimentação" de dada relação social, ou seja, caracteriza-se pela manutenção ou alteração no padrão de comportamento de um indivíduo, conforme as demandas requeridas pela interação. É uma forma de interação relevante entre professor e estudante, exercendo elevada importância educacional, pois o *feedback* fornece as informações que o indivíduo precisa para formular uma avaliação cognitiva de seu desempenho e sua percepção de competência (Reeve, 2011).

No transcorrer das aulas, antes de iniciar a execução de uma música, o professor solicitava atenção aos participantes, efetuando uma espécie de contagem regressiva, geralmente em quatro tempos, para que os estudantes pudessem tocar seus instrumentos ao mesmo tempo. Tal processo também colaborava para que os músicos se preparassem, a fim de tocar seus instrumentos; nesta ocasião, de forma implícita, era solicitado por parte do professor um determinado comportamento que os estudantes precisavam emitir.

O professor neste contexto dava *feedback* aos participantes; contando com a resposta do *feedback* pelos mesmos, era esperado por parte dos estudantes o alinhamento da postura, posição correta da nota inicial da música, silêncio e atenção para que a música soasse em uníssono. Tal prática tornou-se habitual dentre os participantes, de tal modo que, quando somente eles tocavam uma música, para preparar todos os colegas, realizavam uma determinada contagem antes de começarem.

Diante do relato exposto, convém caracterizar o fato como um ato implícito de desenvolvimento desse componente, tendo em vista haver constantemente certa adequação no padrão de comportamento dos participantes. Há, neste contexto, uma estrita relação com a promoção de dar e receber *feedback*, pois tal realização é um "importante aspecto da aprendizagem e uma papel essencial dos docentes" (Zeferino et al., 2007, p. 176) almejando, assim, não apenas o desenvolvimento técnico dos estudantes, mas o desenvolvimento social deles, tendo em conta que tal habilidade é muito relevante em múltiplos tempos, espaços e contextos sociais. A prática musical favoreceu o desenvolvimento deste aspecto social, acontecendo de maneira implícita e natural, conforme o decorrer das atividades musicais.

Considerações preliminares

O aprendizado musical neste projeto foi concebido visando uma perspectiva prática, ou seja, foi priorizada a construção de um repertório musical que, através dele, os estudantes aprendessem os conceitos teóricos da música. Todos os estudantes aprendiam as notas em seus instrumentos, partindo de um repertório musical que contemplasse os conteúdos musicais requeridos para tal atividade.

Nesta prática musical, em diversas ocasiões, quando havia necessidade de evidenciar algum conteúdo musical, priorizava-se o aprendizado através da observação; tal ação foi satisfatória neste contexto, pois os participantes absorviam o conteúdo transmitido, utilizando, principalmente, a observação, considerando-se que a aprendizagem ocorre de modo vicariante (Del Prette & Del Prette, 1999).

Muitos dos estudantes, no começo das atividades, ainda não se conheciam, demonstravam insegurança no diálogo com seu próprio colega, não conseguiam olhar nos olhos uns dos outros e demonstravam comportamentos agressivos quando eram confrontados pelo professor ou pelos colegas. Mas, a partir desta prática coletiva, foi possível observar trocas de diálogos satisfatórias entre os mesmos, em que havia um início, um meio e um desfecho socialmente aceitável entre eles.

Os resultados obtidos nesta pesquisa favoreceram a reflexão de que musicalizar através do ensino coletivo torna-se uma ferramenta pedagógica eficaz para a democratização da Educação Musical, podendo alcançar um maior número de pessoas, desenvolvendo naturalmente algumas características na personalidade musical do indivíduo, bem como proporcionando experiências sociais extremamente importantes, na medida em que se relaciona e interage com outros colegas, toca seu instrumento, participa de ensaios, apresentações musicais e tantas outras vivências oportunizadas pela atividade musical em grupo.

Referências

- Carminati, J. da S., & Krug, J. S. (2010). A prática do canto coral e o desenvolvimento de habilidades sociais. *Pensamiento Psicológico*, 7(14), 81–96. <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/134/400>
- Cruvinel, F. (2003). *Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: A educação musical como meio de transformação social* [Dissertação Mestrado]. Universidade Federal de Goiás.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação*. Vozes.
- Ilari, B., & Mateiro, T. (2012). *Pedagogias em educação musical*. InterSaberes.
- Merriam, A. P. (1980). *The anthropology of music*. Northwestern University Press.

- Moraes, A. (1997). Ensino instrumental em grupo: Uma introdução. *Música Hódie*, 4, 70–78.
- Reeve, J. (2011). *Motivação e emoção*. LCT.
- Santos, R. M. S. (2001). A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em educação musical. *X Encontro Anual da ABEM*.
- Segrin, C., & Flora, J. (2000). Poor social skills are a vulnerability factor in the development of psychosocial problems. *Human Communication Research*, 26(3), 489–514. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2000.tb00766.x>
- Souto, C. A. P. (2012). Igreja e intervenção social em Belém: O desenvolvimento das habilidades sociais através da educação musical com crianças em estado permanente de risco pessoal e social do bairro do Benguí (pp. 899–913). *Congresso Internacional Das Faculdades - Est. Anais*. São Leopoldo, EST.
- Zeferino, A, M. B., Domingues, R, C. L., & Amaral, E. (2007). Feedback como estratégia de aprendizado no ensino médico. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 2(31), 176–179. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022007000200009>

Discursos de diversidad: La cultura en el currículum de Música de Chile

Carlos Poblete Lagos

Departamento de Música, U. Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile
Institut für Musikpädagogik, Ludwig-Maximilians Universität, Alemania

Resumen

El desgaste de la globalización (Alba-Rico, 2017; Flew, 2020; Sanahuja, 2018), las tensiones en torno al reconocimiento de la diferencia cultural surgidas a partir de los procesos migratorios (Bauman, 2017; Coelho, 2008), y los efectos de la pandemia de COVID-19 en el mundo (Lebret, 2020; Spadaro, 2020), nos desafían a pensar cómo las políticas en educación musical pueden fomentar nuevas formas de construir comunidad multicultural, promoviendo la generación de relaciones interculturales desde el diálogo y la visibilización respetuosa de la diferencia. Considerando lo anterior, el presente estudio explora las relaciones entre cultura y educación musical presentes en el currículum escolar de Chile. La investigación posee carácter exploratorio, con enfoque cualitativo. Está basada en el estudio de fuentes documentales, las cuales fueron tratadas con análisis de contenido cualitativo y análisis temático. El marco teórico incorpora elaboraciones teóricas en torno a cultura, políticas educativas en Chile, políticas, internacionalización y globalización en educación musical. Se espera que el

presente trabajo aporte información sustantiva para apoyar procesos de construcción, análisis e investigación sobre políticas en educación musical en Chile y en otros países.

Palabras Clave: cultura, políticas educativas en Chile, currículum en educación musical

Abstract

The wear and tear of globalization (Alba-Rico, 2017; Flew, 2020; Sanahuja, 2018), the tensions around the recognition of cultural difference arising from migratory processes (Bauman, 2017; Coelho, 2008), and the effects of the COVID-19 pandemic in the world (Lebret, 2020; Spadaro, 2020), challenge us to think about how policies in music education can foster new ways of building multicultural community, promoting the generation of intercultural relations from dialogue and respectful visibilization of difference. Considering the above, the present study explores the relations between culture and music education present in the Chilean school curriculum. The research is exploratory in nature, with a qualitative approach. It is based on the study of documentary sources, which were treated with qualitative content analysis and thematic analysis. The theoretical framework incorporates theoretical elaborations on culture, educational policies in Chile, policies, internationalization and globalization in music education. It is hoped that this work will provide substantive information to support processes of construction, analysis and research on music education policies in Chile and other countries.

Keywords: culture, educational policies in Chile, music education curriculum

Antecedentes

Desde la década de 1990 en adelante, Chile ha vivido una lenta y profunda transformación en sus políticas educativas, en el marco de una reconstrucción de la democracia que aún hoy no está completa (Garretón & Garretón, 2010; Navia, 2010). Terminado el gobierno dictatorial, la mejora de la institucionalidad democrática y el alza en los indicadores macroeconómicos del país atrajo a un número importante de migrantes, en un movimiento que se inició desde diversos países del Cono Sur, extendiéndose a partir de 2000 hacia otros países latinoamericanos, incrementándose desde 2010 en adelante (Arias et al., 2010; INE, 2018; Tijoux, 2013). Lentamente, el movimiento migratorio comenzó a transformar la demografía cultural del país, conformado mayoritariamente por descendientes de europeos y pueblos originarios, pasando a otro más diverso, el cual incorpora las características multiculturales propias del incremento de los procesos migratorios antes referidos (INE, 2018). Y todo, enmarcado por los procesos de auge de las ICT y la globalización económica y cultural.

Asimismo, a partir de los '90, Chile desarrolló un conjunto de políticas educacionales orientadas hacia el logro de “objetivos de calidad y equidad de los contextos y resultados de aprendizaje del sistema escolar” (Cox, 2003, 2011, 2012; Poblete-Lagos, 2010). Con esto se buscaba revertir los efectos de los cambios adoptados por el gobierno de la dictadura. A éstas se suman otras implementadas desde los 2000 en adelante, enfocadas en el aseguramiento de la calidad de la educación, estableciendo un sistema nacional de evaluación docente y mecanismos de acreditación obligatoria para los programas de formación docente. Sin embargo, la imposibilidad de reformar la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza o LOCE dificultó la introducción de cambios profundos al sistema escolar.

La construcción de políticas adquiere nuevos rasgos a partir de mediados del 2000, como respuesta a las movilizaciones estudiantiles de 2006 y 2011 (Cox, 2012; Stromquist & Sanyal, 2013). Este movimiento planteó la urgente necesidad de cambios al sistema, exigiendo la realización de reformas estructurales, buscando eliminar el lucro en la educación, e introducir mejoras sustantivas en la calidad de la enseñanza. Producto de esto, la entonces presidenta Michelle Bachelet instruyó conformar el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (MINSEGPRES, 2006), quienes elaboraron un informe que recomendaba la realización de cambios a la política educacional chilena (CAPCE, 2006). Como consecuencia, fue derogada la LOCE, siendo reemplazada por la Ley General de Educación (LGE), en 2009.

Educación musical en el currículo escolar

En 2009, la Ley General de Educación estableció una nueva organización para el currículo escolar, instalando las nuevas Bases Curriculares para la Educación Primaria y Secundaria. Éstas son definidas como el instrumento que prescribe “los aprendizajes comunes requeridos por todos los estudiantes” (MINEDUC, 2009).

Las Bases Curriculares definieron nuevas orientaciones, asumiendo que una formación escolar integral implica desarrollar “la sensibilidad artística y la apreciación de las artes como modo de expresión personal y como reconocimiento de nuestro patrimonio cultural” (MINEDUC, 2018, p. 22). Sobre esta base se introduce la concepción de la “música como fenómeno sonoro”, impactando en la organización curricular al otorgar un énfasis mayor en la ejecución, creación y audición musical, por sobre el principio que consideraba la “música como cultura” (Elliott, 1990; Menezes-Bastos, 2017; Merriam, 1977), perteneciente al anterior marco curricular.

Cultura y políticas

Una acepción común a cultura refiere directamente a elementos objetivables (costumbres, prácticas, objetos, valores y creencias, entre otras), que formarían parte exclusiva y excluyente de cualquier grupo humano, con características perdurables en el tiempo; acepción que conlleva una aproximación sustantiva a la cultura, naturalizando la diferencia hasta transformarla en una cosa posible de ser observada y analizada, con independencia del contexto del que emerge. Señala Appadurai (1996):

Gran parte del problema con la forma sustantiva tiene que ver con su implicación de que la cultura es algún tipo de cosa objeto, o sustancia, ya sea física o metafísica... Vista como una sustancia física, la cultura empieza a recordar a cualquier variedad de biologismos, incluida la raza, que ciertamente hemos superado como categorías científicas. (p. 12)

La propuesta de Appadurai pide dejar de tratar la cultura como un objeto fijo y estructurado, para considerarla como una serie de procesos entrelazados con dimensiones y componentes sociales, históricos y económicos, de naturaleza dinámica. Esto se alejaría de las perspectivas más conservadoras que entienden la cultura desde una visión patrimonializada de la historia (Santos-Granero, 2017).

Es posible encontrar una aproximación similar en varios autores que observan la cultura como una narrativa intrínsecamente asociada a la construcción de un otro y donde la diferencia cultural representa la frontera desde la cual desarrollamos nuestras identidades (Bourdieu & Wacquant, 1998; Coelho, 2008; Meneses & Bidaseca, 2018; Morales et al., 2015; Said, 1993; Santos, 2018); narrativa que se construye desde la historia, integrando dimensiones relacionales, culturales y sociales como elementos clave para comprender y explicar el pasado (Burke, 1991, 1992), con una postura crítica respecto de las condiciones en que se construye (Chartier, 1992).

La condición narrativa permite observar de manera relacional las formas en que comunidades e individuos participan del "conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de sentido en la vida social" (García Canclini, 2004, p. 34). Condición que otorgando sentido a los conceptos de relación - procesos - narrativa, abre una puerta de escape ante la lógica sustancialista que concibe y reproduce identidades a partir de íconos y desarrollos patrimonializados, que homogeneizan e invisibilizan la diferencia al interior de una sociedad.

En el caso de Chile, dicha lógica sustancialista se superpone a estructuras de reproducción socio-económica con base en el origen colonial y oligárquico de las repúblicas latinoamericanas, ahora tensionadas por los cambios culturales y políticos en los contextos globales y locales de la última década.

Políticas y educación musical

Los cambios en las políticas de educación musical chilena hacen imperativo examinar los fundamentos y las formas en que la educación musical incorpora la cultura en el currículo. Resulta esencial definir lo que cuenta como políticas de educación musical, reconociendo sus dimensiones, niveles y alcances del término. En este sentido, los trabajos de Kapalka Richerme (2019), Kertz-Welzel (2018), y Karlsen (2017), son particularmente clarificadores, haciendo visibles diferentes perspectivas sobre lo que cuenta como política en educación musical, reflexionando sobre las relaciones de poder entre políticas, agentes y agencias, comunidades locales y globales, y subyacentes a estos vínculos, las relaciones entre *política y políticas* (Cox, 2012; Kertz-Welzel, 2020). Los posibles efectos de estos cambios plantean desafíos retos en torno a la integración, el reconocimiento de la alteridad y la constitución de nuevos principios de cohesión social desde el reconocimiento de la otredad y la diferencia (Karlsen & Westerlund, 2017; Poblete-Lagos, 2021; Sæther, 2010); y, subyacente a lo anterior, la necesidad de responder a las exigencias relacionadas con la diversidad cultural, los derechos humanos y la justicia social (Elliott, 1990; UNESCO, 2005, 2018).

Problema de investigación

Considerando la complejidad del contexto chileno antes descrito, la presente investigación busca identificar los principios que orientan el tratamiento de la cultura en la LGE, y las Bases Curriculares.

Dos objetivos orientan la presente investigación: primero, identificar las definiciones en torno a cultura y diferencia cultural presentes en la LGE y en las Bases Curriculares; segundo, caracterizar el tratamiento de la cultura y la diferencia cultural en los Objetivos de Aprendizaje para la asignatura de Música.

Método

La investigación es de tipo no experimental, de carácter exploratorio, con enfoque cualitativo, basado en fuentes documentales. Se aplicó Análisis de Contenido Cualitativo (Flick, 2004; Robson & McCartan, 2016) a la Ley General de Educación (LGE, 2009), que proporciona los objetivos y lineamientos del sistema educativo chileno; segundo, la sección de introducción de las Bases Curriculares, donde se presentan las orientaciones generales y específicas para todas las asignaturas. Finalmente, se aplicó análisis temático a los Objetivos de Aprendizaje del currículum de educación musical, para concluir con la creación de categorías, según las especificaciones de Flick (2004) y Robson y McCartan (2016).

Resultados

La Ley General de Educación no proporciona una definición específica sobre cultura o diferencia cultural, pero ambas se incorporan como referencia relevante en diversos apartados y artículos (artículos nº 2, 3). Menciona explícitamente la interculturalidad (artículos nº 23, 28, 29, 30); sin embargo, refiere a un enfoque etnicista, relacionando diferencia idiomática de pueblos originarios con necesidades educativas especiales (art. 23, apartado 4).

Asimismo, las Bases Curriculares no proveen definiciones sobre cultura o diferencia cultural, solo la refieren por medio de su relación con el patrimonio, la identidad y sentido de nacionalidad (MINEDUC, 2018). Sin embargo, el currículo de Música hace referencia explícita a la cultura, la diferencia cultural y la diversidad cultural. En él se valora la diversidad individual, llamando a los docentes "a incorporar todo tipo de música en el aula [...], enfocándose en una educación que busca desarrollar un vivo interés por todas las culturas humanas, partiendo por las más cercanas, y colaborando en el proceso de fortalecimiento de la interculturalidad y transculturalidad" (MINEDUC, 2018, p. 289).

Esto es objetivado a través de los repertorios sugeridos para la asignatura, con cuales buscan "proporcionar al estudiante la oportunidad de conocer e interactuar con músicas de variados contextos y culturas" (MINEDUC, 2018, p. 345). Se señala que "el repertorio se constituye como principio, medio y fin en la actividad musical", siendo "el responsable del desarrollo de las habilidades interpretativas y la comprensión musical" (p. 287). En este sentido, los repertorios musicales establecen de manera implícita unas pautas sobre la cultura que apuntan a una perspectiva cosificada de la cultura, reduciendo la cultura y la diversidad a diferentes géneros y prácticas musicales.

El análisis de los objetivos confirma la aproximación implícita a la cultura, a través de los repertorios musicales. Estos abarcan toda la enseñanza primaria y parcialmente la enseñanza secundaria, aunque con diferente presencia y nivel de especificidad en su descripción. Los repertorios fueron organizados en cinco grupos: Docto, Pop, Folk, Étnica, Música Extranjera (sin definir, sobreentendida como "Músicas del mundo"), siguiendo las categorías de análisis propuestas por Poblete Lagos (2021).

Conclusiones

Los resultados permiten apreciar discordancia entre niveles de políticas, respecto a las formas en que es tratada la cultura en la LGE y expresada en el currículo nacional. Se observa además un segundo nivel de desajuste, entre los propósitos de las políticas, el enfoque epistemológico que asume la asignatura de Educación Musical y su grado de pertinencia con el actual contexto socio-cultural chileno: primero frente a la adopción de la "música como fenómeno sonoro"; segundo, al considerar

a los repertorios como objeto central de la asignatura, sin ajustarse a las condiciones del actual contexto socio-cultural chileno. Contexto que requiere urgentemente una mirada relacional en torno a la cultura, que facilite nuevas formas de relación con los pueblos originarios, la desigualdad, la segregación, y la fragmentación social que una educación musical centrada exclusivamente en los repertorios pareciera no promover.

Epílogo

El estudio plantea la necesidad de reflexionar críticamente en torno a la dimensión cultural de la música, proponiendo diálogos más profundos entre las prácticas creativas e interpretativas, las identidades y la diversidad cultural, que fortalezcan las capacidades de reflexión apreciativa y crítica en la educación musical escolar. Diálogos que, considerando los efectos de la globalización sobre las personas, las comunidades y los países, los movimientos migratorios y las nuevas formas de transmisión cultural relacionadas con procesos de hibridación en las sociedades contemporáneas, tengan sustento en nuevas formas de entender la cultura y su tratamiento en las políticas educacionales.

Comprender la evolución del currículo nacional de Chile requiere también mirar el contexto político chileno desde una perspectiva más larga, donde a 30 años del fin de la dictadura continúan los procesos de reconstrucción democrática y cultural. En este sentido, la construcción de políticas depende tanto de un marco institucionalmente estable, como de la madurez cultural de los agentes que operan en los ámbitos culturales y educativos. Todo ello, marcado por el *espíritu de los tiempos* (Krause, 2020), el cual provee de un marco unificador que afecta a cada uno.

Referencias

- Alba-Rico, S. (2017). Repeticiones, retrocesos, restas. En S. Alba-Rico, A. Appadurai, & Z. Bauman (Eds.), *El gran retroceso: Un debate internacional sobre el reto urgente de reconducir el rumbo de la democracia* (pp. 14–26). Seix Barral.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of Globalization*. Public works, University of Minnesota.
- Arias, G., Moreno, R., & Núñez, D. (2010). Inmigración latinoamericana en Chile: Analizando perfiles y patrones de localización de la comunidad peruana en el área metropolitana de Santiago (AMS). *Revista Tiempo y espacio*, 25, 1–16.
- Bauman, Z. (2017). Síntomas en busca de objeto y nombre. En S. Alba-Rico, A. Appadurai, & Z. Bauman (Eds.), *El gran retroceso. Un debate internacional sobre el reto urgente de reconducir el rumbo de la democracia* (pp. 40–56). Seix Barral.

- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1998). Prefácio: Sobre as artimanhas da Razão Imperialista. En P. Bourdieu, *Escritos de educação*. Petrópolis, Vozes.
- Burke, P. (1991). *New perspectives on historical writings*. Polity press.
- Burke, P. (1992). *History and social theory*. Polity Press.
- CAPCE. (2006). *Informe final de Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación*. Consejo Asesor para la Calidad de la Educación.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación*. Gedisa.
- Coelho, T. (2008). *A cultura e seu contrário: Cultura, arte e política pós- 2001*. Itaú Cultural.
- Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo* (pp. 1–22). Universitaria, Santiago, Chile.
- Cox, C. (2011). Currículo escolar de Chile: Génesis, implementación y desarrollo. *Revue International de Education de Sevres*, 56, 1–19. <http://mapeal.cippe.org/wp-content/uploads/2014/06/Curr%C3%ADculo-escolar-de-Chile-génesis-implementación-y-desarrollo.pdf>
- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 13–42. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2973/297325499002>
- Elliott, D. J. (1990). Music as culture: Towards a multicultural concept of arts education. *The Journal of Aesthetic Education*, 24(1), 147–166.
- Flew, T. (2020). Globalization, neo-globalization and post-globalization: The challenge of populism and the return of the national. *Global Media and Communication*, 16(1), 19–39. <https://doi.org/10.1177%2F1742766519900329>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- García-Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: Mapas de la interculturalidad*. Gedisa.
- Garretón, M., & Garretón, R. (2010). La democracia incompleta en Chile: La realidad tras los rankings internacionales. *Revista de Ciencia Política*, 30(1), 115–148. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324/32414670007>
- INE. (2018). *Características de la inmigración internacional en Chile, Censo 2017*. Instituto Nacional de Estadísticas, Santiago de Chile. <http://www.censo2017.cl/descargas/inmigracion/181123-documento-migracion.pdf>
- Kapalka Richerme, L. (2019). Reimagining policy: Power, problems, and public stories, *Arts Education Policy Review*, 120(2), 94–102. <https://doi.org/10.1080/10632913.2017.1411300>

- Karlsen, S. (2017). Policy, access, and multicultural (music) education. En P. Schmidt & R. Colwell (Eds.), *Policy and the political life of music education* (pp. 211–230). Oxford Scholarship Online.
- Karlsen, S., & Westerlund, H. (2016). Music teacher's Repertoire and the quest for solidarity: Opening arenas for the art of living with difference. En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, & P. Woodford (Eds.), *The Oxford handbook of social justice in music education*. Oxford Handbooks Online.
- Kertz Welzel, A. (2018). *Globalizing music education: A Framework*. Indiana University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt2204p3c>
- Kertz Welzel, A. (2020). Cultural diversity or core culture? Politics and German music education. *Musiikkikasvatus-lehti: The Finnish Journal of Music Education*, 23(1-2), 34–42.
- Lebret, A. (2020). COVID-19 pandemic and derogation to human rights. *Journal of Law and the Biosciences*, 7(1), 1–15. <https://doi.org/10.1093/jlb/ljaa015>
- Menezes-Bastos, J. (2017). Esbozo de una teoría de la música: Más allá de la antropología sin música y de la musicología sin hombre. *Encuentros*, 15(3), 15–39.
- Meneses, M., & Bidaseca, K. (2018). Introdução: As epistemologias do sul como expressão de lutas epistemológicas e ontológicas. En M. Meneses & K. Bidaseca (Coords.) *Epistemologías del sur* (pp. 11–21). CLACSO.
- Merriam, A. (1977). Definitions of "comparative musicology" and "ethnomusicology": An historical-theoretical perspective. *Ethnomusicology*, 21(2), 189–204.
- MINEDUC. (2009). *Ley General de Educación, n° 20.370*. Ministerio de Educación, Chile. <http://bcn.cl/1uvx5>
- MINEDUC. (2018). *Bases curriculares Primero a Sexto Básico*. Unidad de Currículum y Evaluación. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf
- MINSEGPRES. (2006). *Decreto n° 146, crea comisión asesora presidencial "Consejo Asesor para la Calidad de la Educación"*. Ministerio Secretaría General de la Presidencia de Chile.
- Morales, O., Palazollo, F., & Valdés, C. (2015). *Identidades y diversidades estigmatizadas: Estudios sobre la construcción de los otros en sociedades multiculturales y desiguales*. Universidad Nacional de La Plata.
- Navia, P. (2010). Living in actually existing democracies: Democracy to the extent possible in Chile. *Latin American Research Review*, 45, 298–332.

- Poblete-Lagos, C. (2010). Enseñanza musical en Chile: Continuidades y cambios en tres reformas curriculares (1965, 1981, 1996-1998). *Revista Musical Chilena*, 64(214), 12–35.
- Poblete-Lagos, C. (2021). Sociocultural background and teacher education in Chile: Understanding the musical repertoires of music teachers of Chile. En R. Wright, G. Johansen, P. A. Kanellopoulos, & P. Schmidt (Eds.), *The Routledge handbook to sociology of music education* (pp. 136–151) Routledge.
- Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real world research*. (4th ed.). Wiley.
- Said, E. (1993). *Culture and imperialism*. Chatto & Windus.
- Sæther, E. (2010). Music education and The Other. *Musiikkikasvatus-lehti: The Finnish Journal of Music Education*, 13(1), 45–60.
- Sanahuja, J. (2018). Crisis de globalización, crisis de hegemonía: Un escenario de cambio estructural para América Latina y el Caribe. En A. Serbin (Ed.), *América Latina y el Caribe frente a un nuevo orden mundial: Poder, globalización y respuestas regionales* (pp. 37–68). Icaria Editorial.
- Santos, B. de Souza (2018). Introducción a las epistemologías del sur. En M. Meneses & K. Bidaseca (Coords.), *Epistemologías del sur*, (pp. 25–61). CLACSO.
- Santos-Granero, F. (2017). Patrimonialization, defilement & the zombification of cultural heritage. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [Online]. <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.70152>
- Spadaro, A. (2020). COVID-19: Testing the Limits of Human Rights. *European Journal of Risk Regulation*, 11(2), 317-325. <https://doi.org/10.1017/err.2020.27>
- Stromquist, N. P., & Sanyal, A. (2013). Student resistance to neoliberalism in Chile. *International Studies in Sociology of Education*, 23(2), 152–178. <https://doi.org/10.1080/09620214.2013.790662>
- Tijoux, M. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis*, 12(35), 287–307. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013>
- UNESCO. (2005). *The Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://en.unesco.org/creativity/convention/texts>
- UNESCO. (2018). *Reshaping cultural policies: Advancing creativity for development*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/reshaping-cultural-policies-2018-en.pdf>

Practicing intercultural artistic citizenship in Northeastern Brazil: The experience of culture bearers in a children choir

Nan Qi

Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Abstract

Based on a case study conducted in 2019 about a children choir in Northeastern Brazil, this article provides a discussion about notions of artistic citizenship and interculturality, as developed and witnessed in the interaction of the children with three culture bearers, one of these being the choir's conductor herself, all of which taught them songs from their homelands to the choir during that period. The article describes how the interaction with the children engendered feelings of empowerment and pride among the culture bearers, and created moments of collaborative, performative artistic citizenship, which became crystallized in the participants' memories, and increased their feelings of transnational bonds and belonging.

Keywords: children choir, artistic citizenship, culture bearers, interculturality

Resumen

A partir de un estudio de caso realizado en 2019 sobre un coro de niños en el nordeste de Brasil, este artículo ofrece una discusión sobre las nociones de ciudadanía artística e interculturalidad, tal y como se desarrollaron y presenciaron en la interacción de los niños con tres portadores de cultura, siendo uno de ellos la propia directora del coro, todos los cuales les enseñaron canciones de sus países de origen al coro durante ese período. El artículo describe cómo la interacción con los niños engendró sentimientos de empoderamiento y orgullo entre los portadores de cultura, y creó momentos de ciudadanía artística colaborativa y performativa, que se cristalizaron en la memoria de los participantes y aumentaron sus sentimientos de pertenencia transnacional.

Palabras Clave: coro de niños, ciudadanía artística, portadores de cultura, interculturalidad

Introduction

Artistic citizenship is an idea that has fundamental importance for immigrants, who often feel in an ambiguous state, not feeling as though they truly belong to either their home nation or their adopted one; as Ramnarine (2007) writes, “the diasporic subject is (...) constructed as different from all sides” (p. 3). Connected to Bowman's (2016) emphasis on the importance of social engagement

and ethical responsibility, the idea that artistic citizens can change one's world and others' world for the better is also related to Elliott et al.'s (2016) emphasis on cooperative, participatory action. While political citizenship is usually something bestowed to people from an outside force, through artistic citizenship, a person can have the agency to claim one's identity, and to decide how it interrelates to the community. As anthropologist Aihwa Ong (1996) writes, this is a "a dual process of self-making and being-made, but done so within webs of power linked to the nation-state and civil society" (p. 738). Within this framework, this article explores the use of culture bearers in the development of intercultural music competences in a children choir founded by a trinational professor at a Brazilian university.

Created in 2015, the choir continued its activities uninterrupted until the end of 2019; in 2020, as we were about to start a new year of rehearsals, the pandemic of Covid-19 interrupted our plans. Elsewhere, we have already presented part of the result from this research, detailing the children's experiences through the framework of narrative inquiry, while exploring the intercultural philosophy that guides the choir's activities and describing how it has been useful to the development of their intercultural sensibility (Maia & Qi, 2019). In this article, we will focus on another aspect of our research: the use of culture bearers and how this affects notions of artistic citizenship, both for the culture bearers and for the children themselves.

Method

Our research was conducted from March to October 2019, during which we have documented the choir's rehearsals and concerts, and conducted interviews with the children, their relatives, the student teachers, and the culture bearers who we brought to teach songs of their countries to the choir. In our research, we have used King and Magolda's (2005) Intercultural Maturity Model to gauge the impact of the choir's activities on all the participants' lives. Thematic analysis was used as a way to better understand and organize the accumulated data, extracting its main themes.

As Rovisco (2019) affirms, artistic citizenship should be seen as "embodied and expressive practice," and it does not need to be limited to those with an immigrant background. The children themselves are opening themselves up to Kymlicka's (2006) notion of "post-national citizenship" by embracing wholeheartedly a variety of experiences that most of them never had before, something that has been documented in our research. Nevertheless, the concept of hybridity – embracing one's roots while also exploring one's new culture environment – creates a "complicated entanglement" of reality for the immigrant, in which she may find it difficult to promote her own cultural capital (Ang, 2001). By identifying him/herself as part of a diaspora, an immigrant can then partake on a positive feeling of transnational belonging.

Being an immigrant from a visible minority myself, as well as the choir's main conductor, my own personal story is deeply related to concepts of identity construction, belonging, multiculturalism, citizenship, and music-making. I am the main culture bearer with whom the children have interacted on a constant basis for years, and I have noticed how our interactions throughout the years have affected both myself as well as them. Moments of collaborative, performative acts of citizenship abound in our interactions – moments in which one can sense the shifting frames of reference, the opening up of fields of contestation of possible prejudices or attitudes. These are moments of ownership, of agency, of belonging, of sharing, and they come in different ways: both when I teach songs from my native culture, and also when I teach them Brazilian songs, creating and promoting the transnational bonds that are essential for artistic citizenship.

By inviting other culture bearers to our artistic space, this has expanded this experience to another level of interaction, which most of our children had never previously experienced. Throughout our interviews, we have noticed how intensely monocultural the children's usual interactions had been, away from their choir experiences; while this is practically impossible in a society in North America or Europe, children from a city in Northeastern Brazil may grow up without never interacting with a foreigner. In the period of our research, we had two memorable culture bearers: Micas, a student from Mozambique who was living temporarily in Brazil, and, Kim, a Korean immigrant who is married to a Brazilian citizen.

Micas taught the children two songs in that year: *Amatuê* and *Salani*. Both involved bodily movements and dance, and the children enjoyed immensely their discovery of this repertoire, as well as their interactions with Micas. He would tell them many stories, both about the songs and about himself and his country. About his experiences with the choir, Micas has observed that, “when adults usually ask me about my country, they do it more just to be polite. But the children were really curious! I could see in their eyes that they were travelling with me in their imagination as we talked about the songs, and, most importantly, as we sang and danced together”.

Contrastingly, the choir in general had a little bit of an initial reluctance when they started learning *Arirang*, the Korean song that Kim would teach them. We had a first rehearsal without her presence, during which some children manifested frustration with the lyrics, and also found strange a video of a traditional performance of the song that we showed them. This may reflect the attitude described by Antilla (2018), who writes that an intercultural intention in a classroom may be sometimes interpreted by some students as a hostile act. To circumvent this issue, the music educator must promote dialogue to make a bridge that interconnects the students' cultural reality with the “complexity of locations, identities, and modes of expression in a global world” (Burnard et al., 2018, p. 229).

In our next rehearsal, Kim was present, and first explained to the students the origin and meaning of the song, which was considered as a resistance anthem from the Korean people against the Japanese occupation from 1910 to 1945, and which has dozens of local variants. The children were also captivated with the description of the mountainous terrain of Korea, and of how this song encapsulates feelings of longing and missing in relation to people who have left their hometowns. Throughout the next rehearsals, the children learned both the traditional version of the song (arranged as a canon), as well as the modern arrangement that the pop group BTS created of it, which incorporates dance elements as well.

Two themes that constantly emerged in our conversations and interviews with these two culture bearers were the ideas of pride and empowerment. Kim related how she felt, as an immigrant whose identity was not usually valued in her daily interactions, to be able to teach the Brazilian children: “I was very moved going to rehearsals accompanied by my husband and my five-year-old son. I loved that my son saw me teaching Arirang, speaking Korean to the children, talking about the meanings, and about Korea in general. I felt proud to bring a bit of my culture to the children, and to have my son witness this”.

Kim’s and Micas’ testimonies demonstrated how their notions of artistic citizenship were strengthened by teaching the choir’s children, something that is not part of their habitual lives, and how community music practices can transform values and social behaviors. We have already documented how this has affected the children, but it is of no less significance how it has influenced the lives of these two culture bearers. Even nowadays, after 14 months since their last interaction with the children, both of them mention how they often think about those experiences, and often watch videos of their interactions with the choir, as well as of their performances.

Discussion

Life as a foreigner is certainly not easy. Lesser (1999) describes convincingly about the conflicting feelings of topophilia and topophobia – love and fear towards a place – that often permeate an immigrant’s life. Both of the culture bearers whom we mentioned in this article have had instances in which they did not feel fully welcomed in Brazil, moments in which they were made feel by others as strangers, as oddities, as people who did not truly belong there. This feeling of ‘unwelcomeness’ is not uncommon amongst immigrants, but musicking is a potent weapon to combat this, and to help them replace it by a notion of togetherness, mutual curiosity, and learning. As Qi and Veblen (2016) write, music can “keep alive the connection to the immigrants’ ancestral home and past memories, but may also be a fundamental tool in their adaptation to their new country and its new culture, so that it can become their new culture as well” (p. 113). An intercultural approach thus aims to allow

people to “recognize themselves in others, and recognize others within themselves” (Bradley, 2006, p. 17); this has certainly been the case with our choir, as shown repeatedly in the data extracted from the interviews and observations.

By bringing the concept of artistic citizenship to the discussion, we aim to provide another idea that may help us better understand this process. Personally, I have felt the gradual transformation in the children’s attitudes throughout the years of our interactions, and how it has also affected me and my own sense of belonging and of artistic citizenship. Campbell (2018) questions: “Is there any hope of a reduction of prejudice when children study the musical works of people from various places in the world?” (p. 166). Ideally, she answers, yes, this is possible. Just the presence of culture-bearers, for instance, can be helpful to “break down previous biases based upon fear of the unknown” (p. 175). This is especially important in a society with fewer immigrants, such as the one we find in Northeastern Brazil. One of the comments that have moved us the most from our interviews has been from a mother of one of the children; an immigrant to Brazil herself, she told us that having her daughter in the choir, by itself, “made her move to Brazil worthwhile,” despite all the difficulties, which definitely felt like a validation of our intercultural principles and of our efforts towards promoting a more diverse and tolerant society.

References

- Ang, I. (2001). *On not speaking Chinese: Living between Asia and the West*. Routledge.
- Anttila, E. (2018). When dialogue fails: An art educator’s autoethnographical journey towards interculturality. In P. Burnard, E. Mackinlay, & K. Powell (Eds.), *The Routledge international handbook of intercultural arts research* (pp. 296–307). Routledge.
- Bowman, W. D. (2016). Artistry, ethics, and citizenship. In D. J. Elliott, M. Silverman, & W. D. Bowman, W. D. (Eds.), *Artistic citizenship: Artistry, social responsibility* (pp. 59–80). Oxford University Press.
- Bradley, D. (2006). Music education, multiculturalism, and anti-racism – Can we talk? *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 5(2), 2–30.
- Burnard, P., Ross, V., Hassler, L., & Murphy, L. (2018). Translating intercultural creativities in community music. In B. Bartleet, & L. Higgins (Eds.), *The Oxford handbook of community music* (pp. 229–242). Oxford University Press.
- Campbell, P. S. (2018). *Music, education, and diversity: Bridging cultures and communities*. Teachers College Press.

- Elliott, D. J., Silverman, M., & Bowman, W. D. (2016). Artistic citizenship: Introduction, aims, and overview. In D. J. Elliott, M. Silverman, & W. D. Bowman (Eds), *Artistic citizenship: Artistry, social Responsibility* (pp. 3–21). Oxford University Press.
- King, P., & Magolda, M. (2005). A developmental model of intercultural maturity. *Journal of College Student Development*, 46(6), 571–592.
- Kymlicka, W. (2006). Liberal nationalism and cosmopolitan justice. In R. Post (Ed.), *Another Cosmopolitanism* (pp.128–46). Oxford University Press.
- Lesser, J. (1999). *Negotiating national identity: Immigrants, minorities, and the struggle for Ethnicity in Brazil* [Kindle version]. Duke University Press.
- Maia, Y. M. R. N., & Qi, N. (2019). Searching for intercultural music experiences within a Brazilian children choir. *Anais do XXIX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*. Pelotas, Brasil, August 2019.
- Ong, A. (1996). Cultural citizenship as subject-making: Immigrants negotiate racial and cultural boundaries in the United States. *Current Anthropology*, 37(5), 737–762.
- Qi, N., & Veblen, K. (2016). Transformative learning through music: Case studies from Brazil. *Action, Criticism, & Theory for Music Education*, 15, 101–125.
- Ramnarine, T. K. (2007). Musical performance in the diaspora: Introduction. In T. K. Ramnarine (Ed.), *Music performance in the diaspora* (pp. 1–18). Routledge.
- Rovisco, M. (2019). Staging citizenship: Artistic performance as a site of contestation of citizenship. *International Journal of Cultural Studies*, 22(5), 647–661.

Performative *Bomba* music education

Francisco Luis Reyes Peguero¹, José A. Rodríguez-Quiles²

¹Department of Music Research, McGill University, Canada

²Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Granada, España

Abstract

The purpose of this paper is to highlight the possibilities Puerto Rican *Bomba* offers to a formal music education setting within a Performative Music Education (PME) framework. *Bomba* emerged in Puerto Rico during the 16th century as the musical expression of African slaves who were part of the human trafficking practices of Spanish colonizers. The slave population on the island faced severe living conditions, as—to a large extent—they were stripped of their own culture and treated as

property of their owners. Consequently, various historians affirm that Bomba served as a survival mechanism allowing slaves both to deal with their dehumanization. Due mainly to its African component, this musical expression was marginalized and despised for the next four centuries. Acceptance of Bomba, however, improved in the late 20th century. Fostered by the *Generación del Bombazo* as a form of empowerment, this musical art form has received the attention of individuals outside of traditional Bomba communities. In addition, the appearance of several ensembles as well as several community musical initiatives has made Bomba a musical expression suitable for both formal and non-formal education. Nevertheless, this art form remains marginalized from formal education. In effect, music teacher training programs in Puerto Rico do not offer any instruction in Bomba and the higher-level institutions do not promote this musical art form as part of their curriculum. Based on PME's approach and thanks to a qualitative research work carried out in a Bomba community music initiative in the city of San Juan, this paper aims to offer a way to introduce Bomba into formal schooling (both primary and secondary education). This paper shows how the message transmitted by the bombazos is not limited to private settings and is manifested in different places with all its performative potential. Employing an instrumental case study methodology through participant observations and semi-structured interviews, this research applies the theoretical assumptions of PME to Bomba. The results show that, perceived as a territory, Bomba is an ideal place to express ideas, emotions and affections related to matters of social interest to Puerto Ricans, thus making its socio-educational potential indisputable.

Keywords: performative music education, performativity, Bomba Puertorriqueña, formal music education, non-formal music education

Resumen

Con el presente trabajo se pretende poner de relieve las posibilidades que ofrece la Bomba Puertorriqueña en el contexto de la educación musical formal y en el marco de una Educación Musical Performativa (EMP). La Bomba surge en Puerto Rico durante el siglo XVI como expresión musical de los esclavos africanos que fueron parte de la trata de personas durante la colonización española. Los esclavos en esta isla se enfrentaron a severas condiciones de vida, ya que –en gran medida– fue despojada de su propia cultura y tratados como propiedad de sus dueños. En este sentido, diversos historiadores afirman que la Bomba sirvió como mecanismo de supervivencia permitiendo a los esclavos sobrellevar mejor su deshumanización. Debido principalmente a su componente africano, esta expresión musical sería marginalizada y menospreciada durante los siguientes cuatro siglos. La aceptación de la Bomba mejoró sin embargo a finales del siglo XX. Fomentada por la *Generación del Bombazo* como forma de empoderamiento, este arte musical ha recibido la atención de otras personas ajenas a comunidades tradicionales de la Bomba puertorriqueña. Además, la aparición de

agrupaciones bomberas, así como de varias iniciativas comunitarias musicales ha hecho de la Bomba una expresión musical apta tanto para la educación formal como no-formal. No obstante, esta manera de concebir el hecho musical sigue marginalizada de la educación formal. En efecto, los programas de formación de maestros y profesores de música en Puerto Rico no ofrecen instrucción alguna en Bomba y los centros educativos tampoco fomentan este arte como parte de su currículo. Con base en los planteamientos de la EMP y gracias a un trabajo de investigación de corte cualitativo llevado a cabo en un centro comunitario musical de Bomba en la ciudad de San Juan, este trabajo pretende ofrecer un camino para la introducción de la Bomba en entornos escolares formales (tanto en educación primaria como secundaria). Se muestra así cómo el mensaje transmitido por los *bombazos* no se limita a entornos privados, sino que se manifiesta en distintos lugares con todo su potencial performativo. Empleando una metodología de estudio de caso instrumental a través de observaciones de participante y entrevistas semiestructuradas, esta investigación aplica los supuestos teóricos de la EMP al caso de la Bomba. Los resultados muestran que, percibida como territorio, la Bomba constituye un lugar idóneo para expresar ideas, emociones y afecciones relacionadas con asuntos de interés social de los puertorriqueños, resultando pues indiscutible su potencial socioeducativo.

Palabras Clave: educación musical performativa, performatividad, Bomba Puertorriqueña, educación musical formal, educación musical no formal

Introduction

Puerto Rican *Bomba* emerged as a musical expression of the diverse African population that arrived in the Caribbean as a consequence of the slave trade during the Spanish colonial era (Cartagena, 2004). Bomba is a multidisciplinary event in which participants assume different roles. In the *soberao* or *batey*—the place where people gather to make a Bomba gathering—there is a main singer that plays a *maraca* and who establishes a call and response relationship with anyone willing to form part of an impromptu chorus. Another individual plays the *cuás*, two wooden sticks that help sustain the tempo of the songs. The distinctive instruments in Bomba are two types of barrels: a *subidor* and a *buleador* that are also known as *primo* and *segundo*. The *buleador*'s role is to play the particular Bomba style constantly. The *subidor* player is only one among all of the participants and their role is to improvise freely or follow the movements of a *bailadora* or *bailador* that enters the Bomba gathering, which are commonly known as *bombazos* (Barton, 2004; Cepeda, 2012; Oliver, 2009; Power-Sotomayor, 2015).

Performative music education

Performative Music Education (PME) is one of the several novel approaches that intend to broaden the margins of formal music education. With regards to music, Kartomi (2014) contextualizes *performativity* in order to outline numerous elements that shape musical performances, such as performers' competencies, musicians' approach to the performance, the creative process, and the musical style. This author also includes emerging elements during a performance, for instance the interaction between performers and audiences. Taking this viewpoint into consideration, Rodríguez-Quiles (2017, 2018a) advocates for a PME in order to prioritize a performative approach to music education and music teacher training. This author focuses on elements elicited during pedagogical processes that offer students an opening to knowledges, abilities, and understandings grounded on self-referential processes; PME encourages a shift from the traditional and atomistic approach to music education, which focuses on music sheets and performance standards based on Western European Art Music, to an emphasis on didactic musical experiences that allows for pupils to see themselves in their music making processes (Rodríguez-Quiles, 2018b). PME fosters interactions and reactions from performers and audiences, as both set of participants listen, attend, and reflect over self-referential musical activities (Rodríguez-Quiles, 2018c).

PME has four main ontological characteristics: (1) the relationship between intent and emergence; (2) the (co) creating capacity of participants; (3) the eminent educational and social process, and; (4) the high degree of ethical components (Ramírez & Rodríguez-Quiles, 2020; Rodríguez-Quiles, 2017). Pupils, within the PME approach, are provided with the opportunity to create and rearrange works of arts while being self-aware and developing personally (Rodríguez-Quiles, 2018a). Several categories shape PME as a theory and pragmatic approach; *Corporality* refers to the consciousness of the body and its influence in learning and teaching; *Spatiality* alludes to the use of performative spaces and their role in teaching and learning; *Semioticity* explains how students give meanings to their musical creations; *Horizontality* shapes the relationship between learners and educators, and, within the PME framework, their interaction is one of equals, as learning is cooperative and the exchange of information is symbiotic; *Aestheticity* refers to presenting music activities in formal spaces as an aesthetic experience whose impact is at times more important than the performance, and musical engagement in these contexts evoke a yearning for experiences beyond the classroom; *Ethicality* fosters equality among all participants in the classroom and refutes the imposition from educators or particular students of their musical tastes, personal views, or the values conveyed in their musical creations; *Materiality* alludes to giving items alternative meanings; a table can become a percussion instrument, a balloon can offer distinctive sonorities with an aesthetic end.

Nevertheless, a cello can be struck as a percussion instrument while the bow can be used to experiment the sounds of a cymbal.

PME has five principles: *connectivity*, *heterogeneity*, *multiplicity*, *asignifying rupture*, and *cartography*. Connectivity entails that any musical expression must hold a relation to other musics. Heterogeneity rejects any type of paradigm that places musical expressions in hierarchical orders. Multiplicity refers to diverse relations that exist between musical art forms; focus is shifted from the type of music being performed to performing music and its consequences. Asignifying rupture entails performances that transcend the educator and pupil as well as foster socio-educational implications. Cartography alludes to how PME is oriented towards unique expressions based on real life situations.

Purpose of the research

The purpose of this research is to highlight the theories, characteristics and approaches of PME through the practices of a community music initiative: *Taller Tambuyé*, which fosters Bomba Puertorriqueña. This music education approach has received little attention in comparison to new tendencies within the field of music education. Ergo, the aim of this paper is to discuss the experiences of Bomba practitioners, the practices of this initiative, and emphasize how this art form fits within the aims and characteristics of PME. Our research aimed at answering the following questions:

1. What are the lived experiences of members from a Bomba community music initiative?
2. How do the activities of a Bomba community initiative exhibit PME theory?
3. How would Bomba learning transfer from a non-formal setting to a formal setting within a PME framework?

Methodology

This research employs an instrumental case study methodology. According to Stake (1995) instrumental cases studies allow researchers to comprehend a greater issue that goes beyond the occurrences of a particular case. Yazan (2015) states that instrumental case studies have the purpose of corroborating, refining, or generating new theories. Consequently, we have employed this methodology, as the practices of Taller Tambuyé serve to illustrate the theoretical underpinnings of PME.

Data collection took place between the months of March and October of 2018, and data were collected through two methods: participant observations and semi-structured interviews. Participant observations provide researchers the opportunity to collect data through engagement alongside participant and, consequently, help researchers gain insights into the studied phenomena (Flick, 2014;

Jorgensen, 2015). This method was used to gather data on the Bomba dancing and percussion lessons, the performances of the all-female ensemble *Ausuba* that is comprised of *Tambuyé* members, the end of year *Tambuyé* show, and bombazos organized by *Tambuyé*. Semi-structured interviews are based on the conversations between researchers and participants (Kallio et al., 2016). Taking into account the self-referential aspect of PME and the various relationships between Bomba and individuals, semi-structured interviews help address not preconceived topics during the interview process and this flexibility justifies the use of this inquiry technique (Rabionet, 2011). For the purpose of this research nine interviews were conducted with distinct members of the Taller *Tambuyé* initiative.

Discussion

Findings show that Bomba Puertorriqueña closely aligns with several characteristics and principles of PME. In terms of characteristics, *corporality* is shown in the relationship between dancing and performing. Bomba dancing is an intricate part of the musical expression, considering that the subidor replicates the movements of bailadoras. Spatiality, another PME characteristic, is exhibited in Bomba in a particular manner and contains various dynamics. The batey—the circle in which the musical gatherings take place—is constructed by participants regardless of the setting and participants; musicians and the audience or bystanders form the physical aspect of the space in which bailadores move and music making takes place. As seen by the workshops at *Tambuyé*, the soberao serves also as the space for learning, making the knowledge acquisition one that is context based as these drum circles are prevalent in every bombazo. Participants' learning process was closely aligned to the situations they eventually encountered in Bomba gatherings regardless of the setting—e.g., town squares, bars, universities, parks, etc.

With regards to semioticity, the research shows that experienced bomberas, like the members of *Ausuba*, leaders, facilitators and alumna, share emotions and put together musical works that reflect their own conditions; participants enter the Bomba community looking to engage with their own culture, express themselves artistically, and they identify themselves with its history among other reasons. Horizontality can be appreciated in the learning of this musical expression. Amarilyn treated learners as peers and welcomed questions about several aspects of Bomba playing. Moreover, statements made by learners shows that Bomba allows and fosters new music creations and entices students' originality and compositional skills.

Aestheticity can be perceived in the *Tambuyé* workshops. Participants of this community music initiative make seamless transitions from learning to performing in a public setting because there is no difference between both. The lessons themselves were based on the organic music making dynamic of Bomba; the learning took place in a batey, all the elements—buleador, primo, cuás,

maraca, and at times bailadores, were present in the learning process. Similar to Ethicality within the PME framework, one can see that instructors lay out the ethical demands from students in regards of their behavior in the shared space as well as foster the inclusivity of all individuals regardless of their human condition. Materiality is an intricate part of Bomba, as interaction among participants through instruments is fundamental in the musical expression. Traditional bomberas and bomberos—whether through a barrel, cuás, maraca, or through dancing and singing—do not rely on musical sheets but rather communicate visually, orally, auditorily, and corporally with their fellow performers.

The research also shows that Bomba music correlates with the principles of PME outlined by Rodríguez-Quiles (2018a). Connectivity in Bomba is evident by the numerous styles and their interrelations; the five fundamental styles—sicá, seis corrido, cuembé, holandé, and yubá—aside from sharing similar qualities, serve as gateways to other variations within the styles. Egalitarianism, which promotes equality in the perception of diverse musics, is promoted with the mere practice of this musical expression. Bomba music was marginalized for centuries, and it is not until recently that this art form has garnished national attention in the public consciousness. Hence, the mere engagement with bomba challenges colonial discourses about musical hierarchies.

In terms of multiplicity, participants are exposed to a performing dynamic in which they must be attentive to various elements, such as bailadores, singers, the cuás, and primo while being prepared to play for extensive periods of time. In terms of asygnifying rupture, Ausuba, the ensemble comprised by several Taller Tamubyé members and directed by Marién, largely embody this principle. This ensemble promotes the traditional Bomba repertoire while also putting forward their own musical creations that comment on several aspects of Puerto Rican life. Furthermore, Ausuba participates in community events that promote many of the social dynamics that inspire their compositions. In terms of cartography, this can be seen in the workshop lessons and bombazos—and in the future at a formal setting. Even though the instructor sang traditional melodies, these were not predetermined, and the playing of these songs was unique to that moment. This contrasts with the notions of conventional music education in which students are beholden to a music sheet that demands exact repetition. Also, the Tambuyé end of year show demonstrates that traditional Bomba songs can be repurposed to provide commentary on a particular subject as well as the infinite possibilities of new compositions.

In conclusion, the study shows the ample possibilities Bomba offers as part of a PME, and, therefore, its belonging as part of the curriculum of school level music education as well as music teacher education programs.

References

- Barton, H. (2004). A challenge for Puerto Rican music: How to build a sober for Bomba. *Centro Journal*, 16(1), 68–89.
- Cartagena J. (2004). When Bomba becomes the national music of the Puerto Rico nation. *Centro Journal*, 26(1), 14–35.
- Cepeda, W. (2012). *La música de Puerto Rico raíces y evolución: La Bomba*. Icolgraf Impresores.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. Sage Publications.
- Jorgensen, D. (2015). Participant observation. In R. Scott & S. Kosslyn (Eds.), *Emerging trends in the social and behavioral sciences: An interdisciplinary, searchable, and linkable resource* (pp. 1–15). John Wiley & Sons.
- Kallio, H. Pietlá, A., Johnson, M., Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: Developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing*, 72(12), 2954–2965. <https://doi.org/10.1111/jan.13031>
- Kartomi, M. (2014). Concepts, terminology and methodology in music performativity research. *Musicology Australia*, 36(2), 189–208. <https://doi.org/10.1080/08145857.2014.958268>
- Oliver, J. (2009). *Caciques and cemí idols: The web spun by Taíno rulers between Hispaniola and Puerto Rico*. The University of Alabama Press.
- Power-Sotomayor, J. (2015). From *soberao* to stage: Afro-Puerto Rican and the speaking body. In N. George-Graves (Ed.), *The Oxford handbook of dance and theater* (pp. 706–724). Oxford University Press.
- Rabionet, S. (2011). How I learned to design and conduct semi-structured interviews: An ongoing and continuous journey. *The Qualitative Report*, 16(2), 563–566.
- Ramírez, M. F., & Rodríguez-Quiles, J. (2020). Educación musical performativa en la formación de intérpretes: Un estudio de caso. *Revista Electrónica de LEEME*, 45, 17–34. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/index>
- Rodríguez-Quiles, J. (2017). Rethinking music education: Towards a performative turn. In J. Rodríguez-Quiles (Ed.), *Internationale Perspektiven zur Musik(lehrer)ausbildung in Europa* (pp. 19–37). UP Verlag.
- Rodríguez-Quiles, J. (2018a). La música como rizoma: Bases para una educación musical performativa. *Revista Musical Chilena*, 72(229), 139–150. <http://dx.doi.org/10.4067/s0716-27902018000100139>
- Rodríguez-Quiles, J. (2018b). Educación musical performativa: Una aproximación teórica. In R. Vega, & P. Requeijo (Eds.), *La Universidad y nuevos horizontes del conocimiento* (pp. 401–415). Tecnos.

Rodríguez-Quiles, J. (2018c). Educación Musical Performativa para alumnado de conservatorios de música. Implementación y evaluación de un proyecto musical en la Universidad. En V. López, P. Sánchez, & A. Botella (Coord.), *Contenidos universitarios innovadores* (pp. 379–393). Gedisa.

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage.

Yazan, B. (2015). Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2), 134–152.

Performative music education and Russell-Silver syndrome: Drum set motor development

Kaleb A. Santana Ramos¹, José A. Rodríguez-Quiles²

¹PhD candidate, University of Granada, Spain

²Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, University of Granada, Spain

Abstract

Russel-Silver Syndrome (RSS) is a congenital disorder characterized by severe intrauterine and postnatal growth retardation, dysmorphic facial features and body asymmetry (Cammarata-Scalisi et al., 2020; Netchine 2019). The incidence of RSS is unknown; however, it is estimated to be one in 50,000 and 100,000 births (Yamaguchi et al., 2015). This diagnose could cause cognitive disorders such as learning disabilities (Noeker & Wollmann, 2004; Patti et al., 2019) emotional impairments, and scoliosis (Yamaguchi et al. 2015), among others. As it can be expected, these cognitive and pathological disabilities limit the acquisition of proper skills in music, making it difficult for a person with RSS to learn how to play a percussion instrument. The impetus for this study rests on the lack of data on the impact of Performative Music Education (PME) as part of the special education program specifically on the development of motor skills offered to students with RSS. A mixed qualitative and quantitative study approach was used to study the changes in motor development in a student diagnosed with RSS, severe scoliosis, speech impairment, learning disabilities, and hydrocephalus. After three and a half years of drum set individual lessons, an analysis was conducted. As a result, a significant increase in tempo performance from ♩=83 to ♩=120 and endurance of continued performance from 0 to 42 minutes and 17 seconds, the student learned and mastered four rock/pop drum set patterns, one blues drum set pattern, composed four reggaeton drum set rhythm patterns, learned and mastered eight new drum set technical exercises. In order to collect data for this study, several instruments of observation were selected: pedagogical diary, digital video recordings,

an expert external motor evaluator, a metronome and a chronometer. These instruments were deliberately used to gather data and demonstrate progress in general performance speed and endurance during practice and live performances (motor skills). Three and a half years later this research is still a work in progress. Nevertheless, a Performative Music Education (PME) (Ramírez & Rodríguez-Quiles, 2020; Rodríguez-Quiles, 2018) has progressively impacted this student in various aspects of his life. Today, his repertoire includes over 75 songs, general performance has noticeably improved, and it is noticed in the way he carries himself as a confident young man with a healthy self-esteem and great social skills.

Keywords: Russel-Silver syndrome, performative music education, drum set, motor development

Resumen

El síndrome de Russel-Silver (RSS) es un trastorno congénito que se caracteriza por un retraso severo del crecimiento intrauterino y posnatal, rasgos faciales dismórficos y asimetría corporal (Cammarata-Scalisi et al., 2020; Netchine 2019). Se desconoce la incidencia del RSS; sin embargo, se estima en uno de cada 50.000 y 100.000 nacimientos (Yamaguchi et al., 2015). Este diagnóstico podría provocar deficiencias cognitivas como problemas de aprendizaje (Noeker & Wollmann, 2004; Patti et al., 2019) trastornos emocionales y escoliosis (Yamaguchi et al., 2015), entre otros. Estas discapacidades patológicas y cognitivas limitan la adquisición de destrezas musicales adecuadas, lo cual dificulta que una persona diagnosticada con RSS aprenda a tocar un instrumento de percusión. El ímpetu de este estudio se basa en la falta de datos sobre el impacto de la Educación Musical Performativa (PME) como parte un programa de educación especial específicamente para el desarrollo de las habilidades motrices que se ofrece a los estudiantes con RSS. Se utilizó una metodología de corte mixto, cualitativo y cuantitativo para investigar los cambios en el desarrollo motriz en un estudiante diagnosticado con RSS, escoliosis severa, problemas del habla, problemas de aprendizaje e hidrocefalia. Después de tres años y medio de lecciones individuales de batería, se realizó un análisis. Se documentó un aumento significativo en el tempo de la ejecución de ♩ = 83 a ♩ = 120 y en la resistencia de la ejecución continua de 0 a 42 minutos y 17 segundos, el estudiante aprendió y dominó cuatro patrones rítmicos para batería de rock / pop, un patrón rítmico para batería de blues, compuso cuatro patrones rítmicos para batería de reggaetón, aprendió y dominó ocho ejercicios técnicos para batería. Para la recolección de datos se seleccionaron varios instrumentos: diario pedagógico, grabaciones de video digitales, un experto evaluador motriz, el metrónomo y el cronómetro. Estos instrumentos se utilizaron deliberadamente para recopilar datos y demostrar el progreso en la velocidad y la resistencia de la ejecución durante la práctica y las presentaciones en

vivo (habilidades motrices). Tres años y medio después, esta investigación todavía es un trabajo en progreso. Sin embargo, la Educación Musical Performativa (EMP) (Ramírez & Rodríguez-Quiles, 2020; Rodríguez-Quiles, 2018) ha impactado progresivamente a este estudiante en varios aspectos de su vida. En la actualidad, su repertorio incluye más de 75 canciones, la ejecución general ha mejorado notablemente y se observa en la forma en que se comporta como un joven confiado, con una autoestima saludable y excelentes destrezas sociales.

Palabras Clave: Russel-Silver syndrome, performative music education, drum set, motor development

Introduction

Sharing and interacting with a person diagnosed with a pathological condition is increasingly common. This particularity can be manifested physically as blindness, deafness, some type of dismemberment, atrophy or muscular dystrophy, or mentally such as retardation, autism, attention deficit, schizophrenia, and /or some behavioral disorder such as oppositional defiant syndrome and bipolarity, among others. There are diagnoses that affect both areas, such as cerebral palsy, Down syndrome, or some other genetic diagnosis such as Noonan syndrome, Edwards syndrome and Russell-Silver syndrome (RSS).

Originally described by Dr. Henry K. Silver and colleagues in 1953, soon afterwards, by Dr. Alex Russell in 1954, RSS it is an imprinting disorder that restricts growth (Lokulo-Sodipe et al., 2019). The distinctive symptoms are facial features, body disproportion, intrauterine and postnatal growth retardation, continuing throughout the rest of the individual's growth and development (Saal et al., 2019). This diagnosis can manifest additional physical and cognitive implications during the development stages of the human being. The uniqueness of the subject studied is centered in its additional diagnoses, such as: severe scoliosis, learning disabilities, motor deficits, speech disorders and hydrocephalus, among others.

The multiplicity of symptoms and the level of severity in the pathology of this diagnosis usually create a deficit of skills requirements to learn and to play a musical instrument. All instruments required a minimum of physical and cognitive skills to be performed. Within the immense amalgam of musical instruments, the percussion instruments, in particular the drum set, requires a great deal of motor effort. This instrument demands the use of the four extremities, a quality that categorizes it as a highly somatic one, integrating a minimum of cognitive demands (Deyo, 2016).

Traditionally, the music educational process is led by the educator and oriented to specific musical goals focused on instrumental skills development (Mawby, 2015). This way, the educational orientation relies on the acquisition of knowledge and skills through a step by step process to create

music. This process provides a fertile ground to achieve the objectives through formative experiences of a music education nature, thus establishing a path in the educational typology that is intended to be carried out to work on the musical objectives.

Education as such, has been moving towards new structures providing a pathway to strategies that can produce interactive experiences for an effective learning. The paradigm of the performative, as discussed by Pelias and Van Oosting (1987), refer to performance as the change in perspective from an orientation towards the product to an orientation towards processes. Following this line of thought, Pineau (1994), in his socio-educational proposals, focuses attention on the events that take place in the classroom. This concept applied to music education, centralizes the musical educational process from a holistic perspective, reformulating the role of the teacher as a generator and guide to emerging educational experiences (Kartomi, 2014; Ramírez & Rodríguez-Quiles 2020; Rodríguez-Quiles, 2018, 2021).

PME is ideal for the research presented here because it allows students diagnosed with physical and intellectual disabilities to learn music and play a musical instrument based on interactive educational processes. It takes advantage establishing didactic goals based on the individual abilities. The teacher guides the teaching process based on emerging situations, interactivity with the student and the material taught (Ramírez & Rodríguez-Quiles, 2020). The educator functions as a compass on those emergent situations orienting musical lessons for the students to learn. PME unifies characteristics such as classroom rehearsals, students' experiences and teaching/learning points of view, the selection of repertoire, to live performances and audience interaction; they are part of the performative educational experience (Rodríguez-Quiles, 2018, 2021).

There is extensive documentation on music education oriented to people with educational deficiencies that address general traits, situations and suggestions based on classroom experiences (Martínez et al., 2019). In addition, abounds on topics such as: integration, psychological and social aspects, the different laws that protect this community, terminology, materials, technologies, procedures according to developed situations, the impact on education and music therapy, among others. However, studies that deepen the correlation between individual instrumental music education and motor changes are still lacking.

Objectives

- To enable emergent situations that motivate instrumental practice and analyze its impact on the motor skills of a subject with RSS.
- To provide musical tools to motivate the creation of rhythmic patterns and analyze their pedagogical possibilities within the framework of a PME.

- To provide opportunity to choose repertoire according to the music preferences and motor skills of the subject. At the same time, use this repertoire to increase performance speed and endurance.
- To organize public performances for a subject with RSS as part of a holistic PME approach.

Methodology

For this study we contacted a young man (19 years old at the beginning of the study) from Guaynabo, Puerto Rico.

Diagnosis: Russell-Silver syndrome, severe scoliosis.

Additional implications from the diagnosis: Hydrocephalus, mild mental retardation, visual problems, speech problems, body asymmetry, muscle weakness and motor deficiencies in general.

Surgeries: Spinal correction, ventriculoperitoneal shunt (hydrocephalic drainage to the bladder), Tenotomy (Tenotomy, Tendon Release).

A mixed or multi-method (Segovia, 2020) was used. The combination of perspectives from both qualitative and quantitative methodologies assists and interact, albeit from their own ontological and epistemological bases. Based on a mixed approach, reality is not understood as exclusively objective or subjective, but as a perspective composed of multiple versions for the validation of comparative indicators (Cerdeña-Oñate, 2016). This study began in June 2017 and is on-going.

Results

During three and a half years of drum set individual lessons, a steady motor development approach was used by adding repertoire to improve the student's general performance. A significant increase in speed performance from $\text{♩}=83$ to $\text{♩}=120$ was validated with a metronome and a drum set performing video.

Basic rock drum set pattern is played hitting eighth notes on the hi hat cymbals (Figure 1). This means an increase from 166 hits to 240 hits per minute. For this student, progress was made on his right hand.

Figure 1

Basic rock drum set pattern (Drumeo, n.d.)



For the right foot on the bass drum, basic rock drum set pattern is played hitting quarter notes on the first and third beats. The left hand on the snare drum is played hitting quarter notes on the second and fourth beats. This represents an increase in speed performance for both from 41.5 to 60 hits per minute.

Meanwhile, an endurance of continued performance from 0 to 42 minutes and 17 seconds were validated with a chronometer and a drum set performing video. On the other hand, this student achieved to domain three additional rock/pop drum set rhythms patterns, one blues drum set pattern and eight drum set technical exercises. Based on the student's musical preferences (as a part of a PME approach), four reggaeton music patterns for the drum set were composed by himself. This *self-referenciality* represents a high motivational creation and is a crucial aspect of PME.

As an interesting note, been able to provide to the student the opportunity to play his favorite music at live performances, motivated his practice, improved his performance and, consequently, generated a higher self-esteem and healthier social relationships in his life.

Conclusion

PME on individual bases offers conducive information to achieve propaedeutic objectives, in particular to people diagnosed with functional diversity (Romañach & Lobato, 2005) or evolutionary restrictions (physical, cerebral and/or mental). In addition, it provides an educational opportunity for subjects with these types of diagnostics.

This research shows that the impact of the special education program PME specifically geared towards the development of motor skills offers to students with RSS the option and the possibility to develop the skills to play the drum set. The student's motor development was slow but steady, providing the necessary time to learn and develop performance speed and endurance at his own pace.

Although motor development is the central focus of this research on PME training, other issues have been encountered. To expose the student to public performances as part of the holistic PME approach, give him the opportunity to demonstrate his abilities on the instrument to family and friends. The public's positive reaction during the live performances and their comments regarding his excellent performance, has positively impacted his self-esteem and social skills. The impression of close family members regarding the progress of the subject instrument performance drastically changed. Furthermore, it was particularly interesting to witness the impression of relatives who saw him play for the first time.

Another issue that we have encountered through this research is the subject's communication skills. As part of the educational process, it is important to mention that although his speech ability has not improved, the student has improved in his effectiveness to establish a way to verify that the

information displayed is understood by the student. The impact on communication skills emerges as a topic in this research, it is important to mention that the student's learning speed is paralleled to the way the musical lessons are presented and the way the student understands, assimilates and masters the material taught.

Music education research still has a great deal of ground to cover in studying students with functional diversity. PME can provide options and effective strategies to motivate and help develop motor skills through music. This research provided a good example with this student, nevertheless, it's still a work in progress.

References

- Cammarata-Scalisi, F., Callea, M., Stock, F., Zambito, V., Sparago, A., & Riccio, A. (2020). Síndrome de Silver-Russell: Aspectos clínicos y etiopatológicos de una entidad ejemplo de impronta genómica. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 118(3), e258–e264.
- Cerda-Oñate, K. (2016). Propuesta de un diseño de investigación mixto para el estudio del ritmo en diferentes variedades dialectales del español. *Boletín de Filología*, 51(1), 241–257.
- Deyo, L. (2016). *Cognitive functioning of drumming and rhythm therapy for neurological disorders* [Tesis Doctoral]. Universidad de Tennessee.
- Drumeo. (n.d.). Drummer's guide to rock. <https://www.drumeo.com/beat/a-drummers-guide-to-rock/>
- Kartomi, M. (2014). Concepts, terminology and methodology in music performativity research. *Musicology Australia*, 36(2), 189–208. <https://doi.org/10.1080/08145857.2014.958268>
- Lokulo-Sodipe, O., Ballard, L., Child, J., Inskip, H. M., Byrne, C. D., Ishida, M., Moore, G. E., Wakeling, E. L., Fenwick, A., Mackay, D. J. G., Davies, J. H., & Temple, I. K. (2019). Phenotype of genetically confirmed Silver-Russell syndrome beyond childhood. *Journal of Medical Genetics*, 1–9. <https://doi.org/10.1136/jmedgenet-2019-106561>
- Martínez, R., Porto, M., & Garrido, C. F. (2019). Aulas de educación especial en España: Análisis comparado. *Siglo Cero*, 50(3), 89–120. <https://doi.org/10.14201/scero201950389120>
- Mawby, S. L. (2015). Music education and music therapy in schools for children with special educational needs: Similarities, crossovers and distinctions. *Ninth Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM)*, 1–7. Manchester, UK. <https://www.researchgate.net/publication/316895721>
- Netchine, I. (2019). Diagnosis criteria and molecular bases of Silver–Russell syndrome. *Revista Española Endocrinología Pediátrica*, 10, 25–26. <https://doi.org/10.3266/RevEspEndocrinolPediatr.pre2019.May.535>

- Noeker, M., & Wollmann, H. A. (2004). Cognitive development in Silver–Russell syndrome: A sibling-controlled study. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *46*, 340–346.
- Patti, G., De Mori, L., Tortora, D., Severino, M., Calevo, M., Russo, S., Napoli, F., Confalonieri, L., Schiavone, M., Thiabat, H. F., Casalini, E., Morana, G., Rossi, A., Ramenghi, L. A., Maghnie, M., & Di Iorgi, N. (2019). Cognitive profiles and brain volume are affected in patients with Silver–Russell syndrome. *The Journal of Clinical Endocrinology and Metabolism*, *105*(4), e1478–e1488. <https://doi.org/10.1210/clinem/dgz151>
- Pelias, R. J., & VanOosting, J. (1987). A paradigm for performance studies. *Quarterly Journal of Speech*, *73*(2), 219–231.
- Pineau, E. L. (1994). Teaching is performance: Reconceptualizing a problematic metaphor. *American Educational Research Journal*, *31*(1), 3–25.
- Ramírez, M. F., & Rodríguez-Quiles, J. A. (2020). Educación musical performativa en la formación de intérpretes: Un estudio de caso. *Revista Electrónica de Leeme*, *45*, 17–34. <https://ojs.uv.es/in-dex.php/LEEME/index>
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2018). La música como rizoma: Bases para una educación musical performativa. *Revista Musical Chilena*, *72*(229), 139–150. <http://dx.doi.org/10.4067/s0716-27902018000100139>
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2021). *Música como acontecimiento: Una mirada performativa al aprendizaje dialógico*. Tirant lo Blanch. Manuscript in print.
- Romañach, J., & Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. En L. Álvarez Pouse, J. Villanueva, T. Barbenera Fernández, O. Reboiraas Loureiro, & J. Evans Pim (Coords.), *Comunicación e discapacidades: Actas do Foro Internacional*, (pp. 321–330). Colexio Profesional de Xornalistas de Galicia, Observatorio Galego dos Medios.
- Russell, A. (April, 1954). A syndrome of “intra-uterine dwarfism” recognizable at birth with cranio-facial dysostosis, disproportionately short arms, and other anomalies: Five examples. In C. T. Potter (Ed.), *Proceedings of the Royal Society of Medicine* (pp. 1040–1044). Queen Elisabeth Hospital for Children, London.
- Saal, H. M., Harbison M. D., & Netchine I. (2019). Silver-Russell syndrome. In M. P. Adam, H. H. Ardinger, R. A., et al. (Eds.), *Gene reviews* (pp. 1–28). University of Washington. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK1324>
- Segovia, P. (2020). Nueva perspectiva metodológica para la evaluación de programas de transferencias condicionadas. *Perfiles Latinoamericanos*, *28*(56), 379–403. <http://doi.org/10.18504/pl2856-015-2020>

- Silver, H. K., Kiyasu, W., George, J., & Deamcr, W. C. (1953). Syndrome of congenital hemihypertrophy, shortness of stature and elevated urinary gonadotropins. *Pediatrics*, *12*, 368–376.
- Yamaguchi, K. T. Jr., Salem, J. B, Myung, K. S., Romero, A. N. Jr., & Skaggs, D. L. (2015). Spinal deformity in Russell-Silver syndrome. *Spine Deformity*, *3*, 95–97.

O ensino de percussão brasileira na formação de educadores(as) musicais

Beatriz Woeltje Schmidt

Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil

Resumo

O trabalho tem como objetivo problematizar e refletir sobre o ensino de percussão nos cursos de Licenciatura em Música em universidades públicas do Brasil e, com isso, trazer para o centro da discussão a formação de educadores e educadoras musicais. Em uma pesquisa anterior, foi realizado um levantamento de dados com a finalidade de mostrar a existência de uma disciplina de percussão nas matrizes curriculares desses cursos, bem como analisar se possui caráter de obrigatoriedade ou não. Na pesquisa, foi constatado que apenas 30% dos cursos possuem o ensino de percussão como disciplina obrigatória, revelando, portanto, pouco interesse ou relevância desta prática dentro das universidades. A partir destes dados e análises realizados anteriormente, será discutido neste artigo a importância e a valorização de práticas percussivas no ambiente acadêmico, colocando em debate a educação musical emancipatória e discutindo para além de formação docente, a formação humana.

Palavras-chave: educação musical, ensino de percussão, formação docente

Abstract

The article aims to problematize and reflect on the percussion teaching in Music Degree courses in public universities in Brazil, and to bring to the center of the discussion the training of music educators. In previous research, a data survey was carried out with the purpose of showing the existence of a percussion discipline in the curricular matrices of these courses, as well as analyzing whether it is mandatory or not. In the research, it was found that only 30% of the courses have the teaching of percussion as a mandatory subject, thus revealing little interest or relevance of this practice within universities. Based on these data and analyzes previously carried out, this article will discuss the importance and the valorization of percussive practices in the academic environment,

putting emancipatory music education in debate and discussing in addition to teacher training, human training.

Keywords: music education, percussion teaching, teacher training

Introdução

No período entre 2019 e 2020 foi realizada uma pesquisa (Schmidt, 2020) com o objetivo de investigar a importância do ensino de percussão dentro dos cursos presenciais de Licenciatura em Música de universidades públicas do Brasil. Para isso, foi feito um levantamento de dados através do site e-MEC (Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior) e também nos sites das instituições. Nos dados⁵³ foram incluídas todas as universidades encontradas e a existência ou não de uma disciplina de percussão. Vale ressaltar que as ementas e os currículos também foram analisados, revelando aspectos comuns entre si.

A pesquisa mostrou que apenas 30% dos cursos possuem o ensino de percussão em sua matriz curricular, o que remete à pouca valorização destes instrumentos no processo de ensino musical. Por outro lado, os currículos disponibilizados on-line não explicitam o que de fato acontece na prática, além da possibilidade dos sites estarem desatualizados. Com isso, foi compreendida a necessidade da realização de uma pesquisa com maior aprofundamento, com a aplicação de entrevistas com os departamentos de música e seus respectivos coordenadores para uma versão mais fiel dos dados.

De maneira geral, o dado apresentado acima trouxe preocupação em relação às temáticas estudadas dentro da academia, onde pesquisas sobre manifestações populares e cultura de tradição oral ainda são pouco expressivas. Diante deste cenário, acredito ser pertinente a discussão sobre a inclusão de uma disciplina de percussão no currículo dos cursos de Licenciatura em Música, pois através da prática percussiva é possível conectar-se com saberes que constituem a identidade cultural de nosso país.

O Ensino de percussão no Brasil

Nos últimos anos notou-se um crescimento de pesquisas sobre o ensino coletivo de instrumentos, porém de acordo com Souza e Schambeck (2012), a produção ainda é pouco expressiva na área de percussão e bateria em relação aos demais instrumentos. A revisão de literatura realizada no trabalho anterior, apontou que para as palavras-chave “ensino de percussão e formação docente”

⁵³ Os dados estão detalhados e organizados em forma de tabela em: Schmidt, B. W. A percussão nos cursos de Licenciatura em Música: currículo e formação docente. *Anais do XXX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM*. Manaus, 2020.

foram encontrados 13 trabalhos julgados relevantes para a pesquisa (Schmidt, 2020). Porém, somente um trabalho (Schrader, 2011) aborda a percussão no ensino superior.

Segundo Melo (2015), o ensino coletivo de percussão vai muito além da transmissão de conhecimentos técnicos e teóricos, relacionando-se com aspectos socioculturais e históricos que encaminham o ensino de percussão para a forma que se dá atualmente, com características diferentes do ensino tradicional de música. No entanto, quando se trata de material didático os pesquisadores se preocupam com o registro de notações, rudimentos ou ritmos produzindo métodos de estudo individual (Mateiro & Schmidt, 2016), centrados no ensino de música ocidental europeia ou focados em técnicas específicas. Isto se dá pelo fato da percussão brasileira, oriunda de manifestações culturais regionais, estar atrelada ao ensino-aprendizagem de tradição oral. Ainda não há uma sistematização ou registro de materiais didáticos voltados para o ensino coletivo de percussão brasileira, e muito do que se aprende hoje em conservatórios e escolas de música popular, vem de professores que adquiriram saberes através de mestres de capoeira, maracatu, samba e tantas outras manifestações e linguagens.

O ensino de percussão carrega uma bagagem histórica, seja da experiência vivida por quem aprendeu na fonte ou da sabedoria de décadas trazida por mestres e percussionistas que cresceram aprendendo essa cultura. Outro ponto que vale lembrar é a ligação direta da percussão brasileira com as raízes negras, de um povo marcado pela escravidão que sofre com o racismo estrutural impregnado na sociedade brasileira até os dias de hoje. Assim como aconteceu com o samba, outras manifestações de origens afro-brasileiras, periféricas e populares, demandam tempo para serem legitimadas por conta do preconceito ainda vivo. Todos estes fatores levam a discussão sobre o ensino de percussão para suas relações de classe, racialização e poder.

Dentro do contexto escolar, Gomes (1996) fala sobre a existência de uma ideologia racial presente nas escolas básicas, nas licenciaturas e também no desenvolvimento da carreira docente. Para a autora, o espaço escolar não é um âmbito neutro, nele é refletido todas as implicações da sociedade brasileira, inclusive a discriminação racial. De acordo com Gomes (1996), “O racismo presente em nossas práticas escolares revela-nos o quanto temos ainda de avançar como profissionais-educadores/as” (p. 81).

As questões socioculturais são inevitavelmente transportadas para a sala de aula. O ensino de percussão não trata somente de ensinar técnicas específicas de cada instrumento, mas também do contexto histórico por trás de cada ritmo ou cultura, que releva temáticas profundas e importantes a serem discutidas na formação docente, como por exemplo: identidade cultural e discriminações. O modo de ensinar e aprender percussão atualmente, não cabe em um material sistematizado nos modelos tradicionais de música que conhecemos: cada conteúdo passa por uma experiência vivida, que é única, adquirida no decorrer da trajetória profissional dos/as professores/as.

A experiência é um conceito trazido por Larrosa (2015) no sentido da relação com o mundo e da transformação do sujeito, e é justamente disso que se trata a educação, de modo geral: da construção de subjetividades. No universo musical, Small (1989) chama isso de aspecto comunitário da música, onde na performance musical coletiva cada indivíduo é valorizado, criando vínculos e construindo sua subjetividade, tornando esta prática musical um ritual social. O autor traz o verbo *musicar* que traduz a música como uma ação, tirando as notas do papel e transportando seu sentido real para uma performance coletiva.

Os conceitos trazidos por Small (1989) e Larrosa (2015) se encaixam muito bem quando o ensino coletivo de percussão é associado com temáticas humanitárias, sobre a compreensão sociocultural e histórica do nosso país na direção de uma educação musical emancipatória. Nas ementas das disciplinas de percussão analisadas, foi encontrado um parágrafo do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará, que se destacou pela valorização da cultura local por meio de instrumentos de percussão, trazendo sua importância na formação de futuros educadores musicais. Segue a citação abaixo:

Uma das mudanças significativas na presente versão desse Projeto Pedagógico diz respeito ao reconhecimento do papel das práticas percussivas na formação de professores de Música na UFC. Dada a força que essas práticas possuem na Música Brasileira e Nordestina, constituindo-se elemento primordial da identidade do fazer musical em nosso país, é inconcebível pensar uma proposta curricular voltada à nossa realidade onde não haja espaço para o contato com a música percussiva. Diante disso, já no primeiro semestre do curso, todos os estudantes devem cursar uma disciplina obrigatória de prática percussiva cujo papel não se resume apenas ao conhecimento teórico dos instrumentos de percussão e ritmos brasileiros. Nesse sentido, essa disciplina também propõe o desenvolvimento da musicalidade dos estudantes a partir da prática percussiva, ampliando a sensibilidade musical deles, contribuindo efetivamente para processos de letramento musical posteriores no âmbito de nossa própria cultura. (Projeto pedagógico UFC/ICA, p. 17)

No entanto, a cultura local bem como a música popular, ainda são pouco valorizadas se compararmos ao ensino de música “erudita” dentro das universidades. Sendo assim, para inclusão de disciplinas de percussão nos cursos de Licenciatura em Música com maior expressividade, é preciso pensar em descolonizar os modos de ensino das instituições acadêmicas.

Os moldes de Ensino das universidades brasileiras

Pensar em renovação curricular e diferentes modos de ensino, requer primeiramente a compreensão da estrutura educacional das universidades e da sua construção como instituição de ensino superior. Carvalho (2019) fala sobre a criação das universidades brasileiras de maneira colonizada por uma elite branca e europeia para fundá-las nos moldes ocidentais. O autor menciona que “em pleno século XX, eles nos ensinaram como uma universidade moderna deveria funcionar e

nós repetimos fielmente a maneira indicada. Estabeleceu-se um padrão de fundação subalternizante e dependente” (Carvalho, 2019, p. 85).

Com esta mesma ideia sobre a colonização dos saberes e dos modelos educacionais presentes nas universidades, Pereira (2014) chamou este fato de *habitus conservatorial*. Este conceito é ancorado nas teorias de Pierre Bourdieu e tem como objetivo refletir sobre o ensino tradicional de música. O autor discorre sobre suas inquietações em relação aos cursos de Licenciatura em Música que muitas vezes possuem currículos desconexos com a realidade musical dos contextos de atuação: as escolas básicas. O *habitus conservatorial* discute o padrão de ensino dos conservatórios associados à música tradicional europeia que está sendo reproduzido nos currículos das universidades. No caso da Licenciatura em Música, Pereira (2014) encontrou características do curso que estão conectadas a este conceito conservatorial: o músico professor como objetivo final do processo educativo; o individualismo no processo de ensino; a música erudita ocidental como conhecimento oficial; a primazia da performance; o virtuosismo, entre outros (p. 84).

A preferência pela música erudita europeia é incorporada também nas disciplinas de percussão encontradas em alguns cursos de Licenciatura em Música. Nas ementas é comum encontrar nos conteúdos programáticos: técnica e leitura de métodos para percussão erudita ou prática de repertório orquestral (Schmidt, 2020). Este prestígio por um único tipo de música acaba excluindo o ensino e a aprendizagem de um leque imenso de outras possibilidades sonoras e musicais. Schrader (2011) reforça que a escassez de estudos sobre ensino-aprendizagem de percussão nas instituições universitárias se dá por consequência dessa priorização pela música ocidental europeia.

O ensino aplicado aos currículos dos cursos de Licenciatura em Música, segundo Pereira (2014), possui uma maneira própria de estudo da música ocidental que não se aplica às músicas populares e étnicas. Portanto, para que haja espaço para outros modos de ensino, é necessária uma preocupação com os significados próprios da música popular que também são importantes no processo de formação docente. Se não compreendermos a música popular como um conteúdo a ser estudado pelos futuros profissionais de educação musical, o ensino de percussão brasileira continuará sendo pouco expressivo nos currículos dos cursos de Licenciatura em Música.

Construindo uma educação musical emancipatória

Trago aqui algumas considerações finais a partir das reflexões colocadas acima, para que possamos pensar juntos na construção de uma educação musical emancipatória. Esta emancipação caminha na direção de um pensamento crítico sob os modos de atuação das universidades, para que se possa ter liberdade e autonomia na elaboração de novos currículos que traduzam a realidade em

que estas instituições estão inseridas. Não é simples livrar-se de ideologias e culturas impostas por um processo de colonização, por isso é importante primeiramente a conscientização.

Para que existam pensamentos e atitudes descoloniais, é necessário conscientizar-se em vários pontos. Carvalho (2019) diz que antes de tudo é preciso compreender a história das universidades no Brasil e a sua estrutura enraizada. Com a tomada de consciência é possível questionar: qual a relação das universidades com as tradições afro-brasileiras, povos indígenas e culturas populares em geral? A resposta para esta questão não é uma tarefa tão fácil, porém com esta provocação podemos enxergar com mais nitidez a profundidade da nossa colonização e reprodução do mundo acadêmico ocidental. A partir desta percepção é possível, aos poucos, traçar novos objetivos para a superação de um modelo eurocêntrico e exclusivo.

A inclusão do ensino de percussão nos currículos dos cursos de Licenciatura em Música envolve um emaranhado de discussões que vão muito além de elencar quais conteúdos serão aplicados em sala de aula. Requer reflexão contínua para que a formação docente seja de fato conectada com os contextos de atuação profissional. Mais do que isso, é fundamental pensar em novos processos que integrem o ensino da música popular brasileira e suas diversas manifestações culturais. Só assim a disciplina percussão terá um aporte curricular de acordo com seus modos de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, será incluída e mais valorizada dentro dos cursos de Licenciatura em Música.

Finalizo reforçando a importância do reconhecimento das culturas populares brasileiras como conteúdo a ser debatido dentro das universidades, a partir de práticas que resgatem a identidade cultural do nosso país. O ensino de percussão é um dos caminhos para conectar os estudantes às raízes da música brasileira, bem como encorajá-los a utilizar este aprendizado em seus espaços de atuação. Acredito que desta forma é possível vislumbrar uma educação musical voltada para a formação docente e humana, para que educadores musicais possam realizar uma prática de ensino mais conectada com a realidade brasileira.

Referências

- Carvalho, J. J. (2019). Encontro de saberes e descolonização: Para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In J. Bernardino-Costa, N. Maldonado-Torres, & R. Grosfoguel (Eds), *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Autêntica.
- Gomes, N. L. (1996). Educação, raça e gênero: Relações imersas na alteridade. *Cadernos Pagu*, 6-7, 67–82.
- Larrosa, J. (2015). *Ler, escrever e pensar na academia* [Comunicação oral]. Universidade Federal de Santa Catarina.

- Mateiro, T., & Schmidt, B. W. (2016). Práticas percussivas nas aulas de música do ensino fundamental. *DaPesquisa*, 11, 83–100.
- Melo, F. B. de. O. (2015). Ensino coletivo de percussão e suas práticas de ensino/aprendizagem. *Anais do XXII Congresso Nacional da ABEM*. Natal, 2015.
- Pereira, M. V. M. (2014). Licenciatura em música e *habitus conservatorial*: Analisando o currículo. *Revista da ABEM*, 22(32), 90–103.
- Schmidt, B. W. (2020). A percussão nos cursos de Licenciatura em Música: Currículo e formação docente. *Anais do XXX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM*. Manaus, 2020.
- Schrader, E. (2011). *Expressão musical e musicalização através de práticas percussivas coletivas na Universidade Federal do Ceará*. [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Ceará.
- Small, C. (1989). *Musica, sociedad, educación*. Alianza Editorial.
- Souza, H. R., & Schambeck, R. F. (2012). A pesquisa sobre ensino coletivo de instrumentos. In II *Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música, 2012: O contexto brasileiro e a pesquisa em música* (pp. 422–430). Programa de Pós-Graduação em Música/UNIRIO, Rio de Janeiro, 2012.

La identidad social posmoderna: Efectos de lo sonoro en la corporeidad

Violeta Schwarcz López Aranguren

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Facultad de Medicina, Universidad del Salvador, Argentina

Resumen

Poder pensar la realidad en la que estamos inmersos, la “posmodernidad”, considerada desde el desarrollo y evolución a nivel de las tecnologías de la información y de la comunicación y sus efectos en nuestras praxis profesionales, a nivel pedagógico, clínico, como investigativo, permite como herramientas nuevos medios de despliegue de instancias, contenidos y objetivos planificados. Pero a nivel del Otro como sujeto y de sus producciones ¿qué efectos produce este acceso a *quantum* de información sin ningún tipo de ordenamiento, clasificación, o sentido? Donde lo propio de sentido común en la vida cotidiana y los conceptos de los marcos teóricos quedan desdibujados en un “mar circundante”. Si reflexionamos en términos de proceso y deconstruimos los mecanismos en juego ¿qué efectos identitarios conlleva la multiplicación de imágenes y sonidos en la subjetividad? ¿Cómo

abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje sin ser meros reproductores de un entorno donde lo interno y externo, público y privado se confunde? Habiendo indagado sobre el valor de lo sonoro en la estructuración psíquica (Schwarcz López Aranguren, 2013, 2015, 2017, 2018), dando cuenta que lo sonoro es el primer vínculo y registro con otro, marca más originaria del psiquismo que se continúa construyendo y resignificando a lo largo de todo el proceso de constitución subjetiva, ¿qué efectos en el cuerpo nos dejan la yuxtaposición y sobre estimulación que generamos actualmente? Podremos abordar estos interrogantes considerando una investigación epistémica fenomenológica que nos brinde herramientas conceptuales, partiendo de lo observable para llegar a redefinir nuestras intervenciones profesionales.

Palabras Clave: sonoro, corporeidad, identidad, musicoterapia

Abstract

Being able to think about the reality in which we are immersed, “postmodernity”, considered from the development and evolution at the level of information and communication technologies and their effects on our professional praxis, at a pedagogical, clinical, and research level, it allows new means of deployment of the instances, contents and planned objectives as tools. But at the level of the Other as a subject and its productions, what effects does this access to quantum of information produce without any type of ordering, classification, or meaning? Where common sense in everyday life and the concepts of theoretical frameworks are blurred in a "surrounding sea". If we reflect in terms of process and deconstruct the mechanisms in play, what identity effects does the multiplication of images and sounds entail in subjectivity? How to approach the teaching-learning processes without being mere reproducers of an environment where the internal and external, public and private are confused? Having inquired about the value of the sound in psychic structuring (Schwarcz López Aranguren, 2013, 2015, 2017, 2018), realizing that the sound is the first link and registration with another, the most original mark of the psyche that continues to be built and re-signified along the way. Throughout the process of subjective constitution, what effects do the juxtaposition and overstimulation that we currently generate leave us on the body? We can address these questions by considering a phenomenological epistemic investigation that provides us with conceptual tools, starting from the observable in order to redefine our professional interventions.

Keywords: sound, corporeity, identity, music therapy

Diseño de la investigación

Para el presente trabajo realizamos un recorte de la investigación madre de tipo cualitativa “El lugar de lo sonoro en el proceso de constitución subjetiva” (Schwarcz López Aranguren, 2013)

centrada en la pregunta problema: ¿Cuál es el lugar de lo sonoro en el proceso de constitución subjetiva? Dicho problema emergió a partir de las siguientes preguntas-problemas:

- 1) ¿Cuál es el lugar de lo sonoro en el proceso de constitución subjetiva?
- 2) ¿Lo sonoro es un factor determinante de la estructuración psíquica?
- 3) ¿Lo sonoro es un sentido originario de inscripción psíquica inconsciente?
- 4) ¿Lo sonoro es una herramienta de transmisión del lenguaje?
- 5) ¿El lenguaje nos constituye en sujetos?

La hipótesis principal, como supuesto básico fue: El lugar de lo sonoro en el proceso de constitución subjetiva es el de ser uno de los factores determinantes de dicha constitución.

Así mismo, las hipótesis de trabajo nos permitieron ir contrastando punto a punto cada una de las proposiciones lógicas estipuladas.

- 1) Lo audible es el primer registro que el sujeto recibe del afuera, de un otro y deja marca en su psiquismo temprano.
- 2) Lo audible es una fuente constante de información del medio a lo largo de la vida.
- 3) Lo sonoro es una construcción y producto humano que implica la articulación de problemáticas física, fisiológica, psicológica y semiótica.
- 4) Lo sonoro acompaña los procesos de vinculación con los otros mediante el lenguaje.

Objetivos generales

- Conocer el lugar de lo sonoro en el proceso de constitución subjetiva.
- Establecer a lo sonoro como un factor originario y determinante en el proceso de estructuración psíquica.

Objetivos específicos

- Pesquisar los momentos de la dinámica del proceso de constitución subjetiva.
- Analizar lo sonoro como sentido originario de inscripción psíquica.
- Caracterizar a lo sonoro como medio de vinculación intersubjetiva a nivel del lenguaje.

La metodología de investigación utilizada fue de tipo cualitativa tanto para la recolección como análisis de los datos, siendo el estudio descriptivo-explicativo. El diseño no experimental de corte transversal, y las técnicas e instrumentos entrevistas en profundidad a informantes claves y análisis de contenido, tanto para los entrevistados como para el *corpus* teórico. La muestra fue intencional; se seleccionaron 30 casos, informantes claves, que los definimos como profesionales con más de diez años de experiencia y pertenecientes al campo de la Psicología y la Musicoterapia.

Recortamos en el presente informe la matriz II y IV correspondientes a la unidad de análisis: *Lo sonoro*, aplicada a los dos grupos de conjuntos de casos: Grupo 1: Psicólogos y Grupo 2: Musicoterapeutas.⁵⁴

Desarrollo

De lo sonoro al cuerpo: Impresión-percepción-sensación desde Merleau-Ponty⁵⁵

Si consideramos la secuencia constitutiva de la impresión como huella o inscripción a nivel de cuerpo que el sujeto recibe frente a los objetos de la realidad, las ondas fonógenas⁵⁶ o sonoras que impactan en el oído como órgano sensible, dejan en dicho cuerpo su impronta. Pero es sólo a partir de la percepción, como elaboración conciente del sujeto, que esas impresiones recibidas podrán ser organizadas en un producto propio de su singularidad.

Es a nivel de la percepción que se construye una *gestalt*, el sonido, gracias a la selección, discriminación y ordenamiento de esa multiplicidad de impresiones que la realidad nos presenta. La percepción como forma de ordenamiento se encuentra atravesada por factores como la atención, la rememoración, la asociación de ideas, que dan a este producto un carácter totalmente singular. Somos lo que podemos percibir, porque somos en lo percibido, dirá Merleau-Ponty, parafraseándolo, somos en lo que podemos escuchar, porque somos en lo sonoro, que hemos escuchado.

Del cuerpo a la corporeidad: Tres principios de la carne en Ponty

Reflexionar sobre el concepto de cuerpo, de corporeidad desde la perspectiva de los principios de la carne⁵⁷, implica comprender la no escisión o dualismo entre cuerpo-mente, cuerpo-conciencia, cuerpo-Ser, sino el punto de juntura que se forma a partir de un movimiento dialéctico constitutivo tanto del sujeto y el mundo.

Es a partir de la “Fenomenología de la Percepción” que Merleau-Ponty ([1945] 1985) trabaja la secuencia impresión-percepción-sensación como instancias entre lo uno y lo múltiple, el sentido y

⁵⁴ Ver Matrices de datos Tabla 1

⁵⁵ Cfr. Schwarcz López Aranguren, 2017.

⁵⁶ Onda fonógena es la onda sonora que se encuentra por dentro de los rangos de audibilidad humana. Sozio, 2001.

⁵⁷ Cfr. Merleau-Ponty, 2010. Los tres principios de la carne: 1. Principio de indivisión del Ser: el punto de partida es la donación del Ser carnal por la percepción vertical del cuerpo. Consiste en describir el mundo de un modo corporal, estar “*erguido frente al mundo*” y tener “*el mundo erguido*”. Implica una estructura fundamental de especularidad imaginaria, donde los reflejos se asemejan a lo reflejado y los sonidos del mundo se parecen a las cosas escuchadas y memorizadas. 2. Principio de división del Ser: el desdoblamiento del ser percibido es redoblado por una nada imperceptible, dividiéndose la percepción en impercepción. Ya que una cosa vista u oída nunca es idéntica a sí misma, siempre está detrás, más allá, lejana, porque una cosa sólo se muestra ausentándose de la percepción, de modo que su unidad no es más que irreal y presumida. 3. Principio de reversibilidad: este tercer principio es una forma de articular, de mediar entre la división y la indivisión. Es a partir del quiasma no sólo como intercambio entre el Yo y el otro, sino también como intercambio entre el Yo y el mundo, el cuerpo fenomenal *leib* y el cuerpo objetivo *körper*, el percipiente y lo percibido. (Schwarcz López Aranguren, 2018)

el cuerpo. Pensando la impresión, como hemos definido marca o huella a nivel de cuerpo que los objetos de la realidad imprimen en los sentidos. Pero como el contacto del sujeto con el mundo no se presenta a partir de un orden, sino que las impresiones serán las múltiples inscripciones que escribirán los objetos en el cuerpo sensible. Percibir no es registrar esas impresiones, ni experimentar las cualidades de los objetos. La percepción es una organización de las impresiones recibidas a partir de la singularidad de cada sujeto. Implica una construcción a nivel del sentido, ya que se establecerá una configuración particular que se construye de cada vez (Schwarcz López Aranguren, 2017).

Es desde esta mirada perceptual como una elaboración y construcción tanto del sujeto como del mundo, apoyados en dicha secuencia, como proceso dialéctico de constitución, que cobra relevancia cuestionar el lugar del cuerpo, dado que para Ponty el Yo es “Yo cuerpo”, siendo su punto cero de referencia.

Ahora, ¿cómo podemos caracterizar las vivencias subjetivas en la actualidad posmoderna? Enunciemos los rasgos típicos fenomenológicos que se observan en la realidad de la vida cotidiana, para poder analizarlo a posteriori considerando los procesos de saturación social, colonización del Yo y multifrenia, trabajados por K. Gergen⁵⁸ (1992).

Rasgos típicos de la posmodernidad

- Posmodernidad, sobre estimulación y yuxtaposición de estímulos a nivel auditivo y visual. Vivencia de presente continuo, vertiginosidad.
- Indiferenciación entre lo público / privado; interno / externo, construcción de múltiples identidades (redes sociales).
- Cuerpos estereotipados a partir de poses culturalmente extendidas (*selfies*).
- Multiplicación de imágenes de uno mismo. Fragmentación.
- La imagen en relación a la supuesta mirada de otros en primacía a la vivencia subjetiva.
- Dificultad en la inscripción y registro de las sensaciones corporales.
- Emergencia del sentido o la significación a partir de lo externo.
- “Corporeificación”, naturalización del cuerpo como objeto, como producto, en términos de consumo. Del hacer al tener en detrimento del ser.

⁵⁸ Cfr. Gergen, 1992. Saturación social producida por la cantidad de información yuxtapuesta sin solución de continuidad, que genera colonizaciones del Yo, multiplicidad de voces a partir de los diversos discursos en cada ámbito y por la multiplicidad de roles llegando al estado de multifrenia (muchas mentes) que el sujeto experimenta respondiendo a los altos niveles de demanda social.

Resultados

Articulando los observables fenoménicos enumerados y estableciendo una lectura categorizada de los discursos de los informantes claves encontramos en la variable “Emergentes varios”, sin ser considerados a priori por el investigador, que se pueden agrupar dos dimensiones:

a) *Lo sonoro en la identidad*: expresa las dificultades del sujeto en su estructuración psíquica y la externalización de lo sonoro-musical como producto de dicha subjetividad, que se encuentra alterado con respecto a las adquisiciones de un individuo de su mismo grupo etario.

“En el trabajo clínico con autismo: la voz se presenta como objeto amorfo, a partir de lo sonoro el recorte pulsional, presencia-ausencia. Desplazamiento metonimia. Esquema e imagen corporal a nivel sonoro.” (MT.5)

“Lo sonoro: expresa el conflicto o modos de relación inter-intrasubjetivos. Experiencia sonora de lo traumático, escucha de lo sintomático.” (MT.10)

“Particularidad de lo sonoro en autismo: (a) parloteo sin comprensión sentido, (b) lo sonoro como cosa, (c) se defienden de su voz y la del otro.” (PSI 3)

“Lo sonoro a lo largo de la vida se lo va reduciendo en relevancia como nosotros reducimos el paciente al diagnóstico - Reificación (PSI 4)

Intervención clínica con la voz como Real.” (PSI 10)

“Lo sonoro puede invadir al sujeto. Paranoia: (a) sonoro produce estragos, (b) retorna desde lo Real.” (PSI 11)

b) *Efectos de la posmodernidad en lo sonoro-corporal*: las producciones posmodernas dan cuenta de un nivel de saturación social de *quantum* de información sonora que no permite la elaboración psíquica ni el desarrollo de procesos de aprendizaje a partir del lenguaje musical, con alto nivel de fluctuación atencional análogo a las múltiples pantallas, produciendo aplastamiento de lo sonoro a partir del “reinado” de la imagen como estado de reificación del cuerpo.

“Efectos posmodernidad: producción sonora pasiva. Esquema e imagen sonora. Clínica Mt.: abstinencia acallar lo sonoro del terapeuta”. (MT. 14)

“Efectos de la posmodernidad: (a) la imagen más que lo sonoro (b) vínculos líquidos.”(PSI 6)

“Vida cotidiana y posmodernidad: Naturalización sonora. Moneda de cambio: lo visual que aplasta lo sonoro.” (PSI 8)

“Vida cotidiana: (a) sonoro queda aplastado por la cantidad de palabras, de significación. (b) sonido ininteligible.” (PSI 9)

“Efectos de la posmodernidad: (a) devora lo sonoro. (b) sujeto atrapado en el adentro. (c) identificaciones con objetos, tecnología d) cultura de la imagen. Intervención clínica con la voz como Real.” (PSI 10)

“Efectos de la posmodernidad: (a) agente se ensordece, cultura. (b) naturalización: por constante y no se cierran los oídos.” (PSI 11)

“Vida cotidiana: Opera como fondo por aplastamiento en relación a la imagen.” (PSI. 12)

“Vida cotidiana: (a) naturalización (b) información sonora se desplaza a visual.” (PSI 13)

”Vida cotidiana: (a) opera como fondo por aplastamiento en relación a la imagen. (b) época de parloteo, llenar el vacío con cantidad de palabras.” (PSI 15)

Conclusiones y discusión

Considerando la posmodernidad (Mateos & Albo, 2015) como un escenario donde las representaciones tanto a nivel auditivo como visual han sido transformadas, no es extraño que los efectos de las mismas sean observables tanto en la patología⁵⁹ como en la normalidad. Si lo sonoro es un producto de la subjetividad y a lo largo del proceso de constitución subjetiva continuamos construyéndolo mientras nos seguimos constituyendo, los cambios y transformaciones del contexto y modos de interacción social generan efectos en la identidad. Ahora, esos efectos soportados en el cuerpo sentido, en la indiferenciación de una percepción fragmentada donde los límites entre lo interno y lo externo como lo público y lo privado se desdibujan en praxis repetitivas hasta los automatismos.

Cabe entonces cuestionarnos en nuestras prácticas profesionales ¿cómo no seguir alimentando un mero uso también repetitivo de herramientas que terminan siendo medios intervencionistas, multifrénicos sin objetivos cognitivos claros, a nivel de los procesos mentales que entran en juego?

¿Cómo frenar los niveles de saturación y colonización del Yo privilegiando la selección y elaboración de los discursos, permitiendo el espacio del silencio y la escucha para que pueda emerger algo del orden de la diferencia, de la singularidad, no aplastada en producciones masificadas / colonizadas?

Consideramos que estos son desafíos actuales, donde docentes de educación musical como musicoterapeutas, cada uno con sus propósitos y encuadres diferenciados, tendríamos que reflexionar a nivel epistémico, dada la responsabilidad ética que conlleva el uso de herramientas y producciones sonoro-corporal-musicales, que implican los medios de expresión de la subjetividad en nuestros espacios de hacer, es decir donde se accede a la emergencia del Ser.

Apéndice

Ejemplo matriz de datos: lo sonoro

INFORMANTE CLAVE	DEFINICIÓN	ELEMENTOS	FUNCIÓN EN EL LENGUAJE	FUNCIÓN EN LA SUBJETIVIDAD	ESTATUS PSÍQUICO DEL OBJETO	EMERGENTES VARIOS
S MT. 14 Susana D.	“Lo sonoro es fundamental porque es uno de los organizadores”	Grito Llanto Percepción diferente Sensación Relación con todo lo sensorio	Transmisión del sentido Significación Representación Construcción de código, diálogo	Desde lo intrauterino: Constituir los vínculos fundantes: voz materna y paterna	Primer llamado/ de manda hacia la madre. Objeto identificatorio	Efectos posmodernidad: producción sonora pasiva Esquema e imagen sonora Clínica Mt.: abstinencia acallar

⁵⁹ Cfr. Schwarcz López Aranguren (2019)

	dores de vos con el mundo”. “Lo sonoro es lo primero que viene del Otro, es más amplio que la visión y es una presencia constante”.	Entonaciones: sentido Físico: ondas acústicas Timbre: forma del sonido: ataque, cuerpo y extinción Fisiológico : Psicológico o Semiótico: a) interpretación b) entonación Voz, Silencio	Direccionalidad del sentido	Inscripción, huella a nivel inconciente Constitutivo de los vínculos Voz: proyección de la subjetividad	Objeto pulsional, sexuado	lo sonoro del terapeuta.
INFORMANTE CLAVE	DEFINICION	ELEMENTOS	FUNCIÓN EN EL LENGUAJE	FUNCIÓN EN LA SUBJETIVIDAD	ESTATUS PSÍQUICO DEL OBJETO	EMERGENTES VARIOS
S. PSI. 15 Walter L.	“Uno puede adjudicar a Otro o no sonoramente”.	Lalaleos Entonaciones Llanto Ritmo Voz Escucha Cadencia Palabra: a) decir: sentido b) parloteo: sin decir	Transmisión del sentido Significación Representación Soporte material: verbal y no verbal Comunicación Hablar diferente del decir	Desde lo intrauterino Huellas inconcientes Constitución del psiquismo Lo más primitivo Constituir los vínculos fundantes Fallidos, metáforas Escucha inconciente: cambio de sentido	Objeto significativo e registro Real Objeto de los nudos Objeto pulsional Objeto a	Vida cotidiana: a) opera como fondo por aplastamiento en relación a la imagen. b) época de parloteo, llenar el vacío con cantidad de palabras.

Referencias

Gergen, K. J. (1992). *El yo saturado*. Paidós.

Mateos, A. M., & Albo, A. M. (2015). *Identidades en contexto y cultura posmoderna: Ensayos críticos*. Oviedo.

Merleau-Ponty, M. (1985). *Fenomenología de la percepción*. Planeta-Agostini.

Merleau-Ponty, M. (2010). *Lo visible y lo invisible*. Nueva Visión.

Sozio, J. A. (2001). Yo oigo, tú oyes..., una investigación acerca de las definiciones del “sonido”. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, 1(2), 57–78. UNAM.

- Schwarcz López Aranguren, V. (2013). *El lugar de lo sonoro en el proceso de constitución subjetiva* [Tesis doctoral]. Universidad del Salvador. <http://redbus.usal.edu.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=100433>
- Schwarcz López Aranguren, V. (2015). De lo sonoro al psiquismo: Estructuración conjunta de la subjetividad. *Actas de la 10a Conferencia Regional Latinoamericana y 3a Conferencia Regional Panamericana de Educación Musical “Educación musical en las Américas: situación actual y desafíos para el futuro”*, 372. <http://congreso.pucp.edu.pe/isme/wp-content/uploads/sites/8/2013/07/Actas-ISME-Per%C3%BA-2015.pdf>
- Schwarcz López Aranguren, V. (2017). Lo sonoro como sustrato de sentido: De la Impresión-Percepción-Sensación en Merleau-Ponty. En *Memorias del IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIV Jornadas de Investigación y Decimotercer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, “Psicología, Cultura y Nuevas perspectivas”*. Filosofía y Epistemología Tomo III (pp. 39–42). Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, diciembre 2017. <http://jimemorias.psi.uba.ar/index.aspx?anio=2017>
- Schwarcz López Aranguren, V. (2018). El cuerpo, la corporeidad y los principios de la carne desde la Fenomenología de Merleau-Ponty. En *Memorias del X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXV Jornadas de Investigación y XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, “Nuevas tecnologías: subjetividad, vínculos sociales. Problemas, teorías y abordajes”*. Filosofía y Epistemología Tomo 4 (pp. 57–59). Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, diciembre, 2018.. <http://jimemorias.psi.uba.ar/index.aspx?anio=2018>
- Schwarcz López Aranguren, V. (2019). El cuerpo como producto de lo sonoro y la imagen: la identidad social posmoderna una analogía con el autismo. *XII Conferencia Regional Latinoamericana y IV Conferencia Regional Panamericana de Educación Musical, organizada por la International Society for Music Education (ISME) y la Universidad Nacional del Nordeste*. Resistencia, Corrientes, julio de 2019. <http://www.artes.unne.edu.ar/assets/pdf/Publicaciones/201907Conferencia/index.html>

Políticas de ações afirmativas, estágios decoloniais e seus impactos na educação musical superior brasileira

Euridiana Silva Souza

DMUS/CEART, UnB/UDESC, Brasil

Resumo

Iniciando a terceira década do século XXI, o objetivo deste trabalho é apresentar uma breve reflexão histórica sobre as políticas de ações afirmativas (PAA) que marcaram a educação brasileira nos últimos 20 anos e seus impactos diretos sobre as percepções dos estágios decoloniais, sistematizados por Poka Laenui (2000). Tanto as PAA quanto a percepção dos estágios decoloniais atuam diretamente sobre o desenvolvimento a educação musical superior no país. Os dados apresentados foram colhidos e organizados em revisões bibliográficas sobre a temática e nos permitem vislumbrar o desenvolvimento e implementação de tais políticas e seus impactos imediatos na constituição da educação superior do país. Sob uma perspectiva de crítica à epistemologia institucionalizada, e com reflexões que buscam um processo de decolonizar a educação musical superior, levanto questionamentos que nos impelem, enquanto educadores, a assumirmos posturas que favoreçam a existência de todos os sujeitos nas universidades, bem como a existências de suas histórias e culturas, não apenas nos documentos curriculares oficiais, mas, sobretudo, no currículo enquanto prática viva.

Palavras-chave: políticas de ações afirmativas, educação musical superior, decolonialismo

Abstract

Beginning the third decade of the 21st century, the aim of this paper is to present a brief historical reflection on the affirmative action policies (PAA) that have marked Brazilian education in the last 20 years and their direct impacts on the perceptions of decolonial stages, systematized by Poka Laenui (2000). Both the PAA and the perception of decolonial stages act directly on the development of higher musical education in the country. The data presented were collected and organized in bibliographic reviews on the subject and allow us to glimpse the development and implementation of such policies and their immediate impacts on the constitution of higher education in the country. From a perspective of criticism of institutionalized epistemology, and with reflections that seek a process of decolonizing higher music education, I raise questions that impel us, as educators, to assume attitudes that favor the existence of all subjects in universities, as well as existences of their histories and cultures, not only in the official curriculum documents, but, above all, in the curriculum as a living practice.

Keywords: affirmative action policies, higher music education, decolonialism

Introdução

No início do século XXI, presenciamos no Brasil a implementação de Ações Afirmativas (AA) que “se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física” (Gomes, 2001, p.132). As reflexões que aqui se apresentam celebram tanto as AA já estabelecidas como políticas públicas, quanto as coloca como resistência e enfrentamento ao epistemicentrismo colonial que ainda vigora nas instituições de ensino brasileiras.

Inserido nos resultados de pesquisa do projeto de pós-doutorado “Educação Musical Superior, decolonialismo e fronteiras: dos currículos às práticas musicais na América Latina”⁶⁰, este trabalho pautou-se em revisão bibliográfica e documental, articulado sobre a seguinte questão: Como as PAA e os estágios decoloniais influenciam a educação musical superior brasileira?

Para responder a tal questionamento a primeira parte deste trabalho apresenta um histórico das políticas de ações afirmativas (PAA) na educação brasileira. A segunda, apresenta uma reflexão sobre os estágios decoloniais e a constituição da educação musical superior no país. A terceira parte relaciona diretamente os estágios decoloniais ao desenvolvimento de PAA em algo que chamei *educação musical superior por demanda*.

PAA: Expansões e reparos históricos na educação

No início dos anos 2000, o Brasil passou por uma rearticulação e expansão das políticas de acesso ao ensino superior. Em 2004, foi criado o PROUNI – *Programa Universidade para Todos* – para possibilitar o acesso de estudantes às instituições privadas de ensino superior através de bolsas integrais e parciais (Brasil, 2004). Em 2008, estabelecia-se o REUNI – *Reestruturação e Expansão das Universidades Federais* – política que ampliou vagas e cursos dentro do sistema público de ensino superior (Brasil, 2007). Em 2012, a Lei 12.711 dispôs a obrigatoriedade do sistema de cotas, ou, reserva de vagas, para alunos provenientes de escolas públicas, com renda definida e considerando suas assunções étnico-raciais (Brasil, 2012).

No âmbito da educação básica, a Lei 10.639 de 2003, e a Lei 11.645 de 2008, dispõem sobre a alteração dos conteúdos programáticos e dos materiais didáticos, para a inserção

de aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira (...) tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da

⁶⁰ Desenvolvido no CEART/UDESC sob supervisão da Prof.^a Dr.^a Viviane Beineke.

sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2008).

Concomitantes às essas PAA, ressalto os *Seminários para as Culturas Populares e Tradicionais*, que aconteceram no país em 2005 e 2006, dos quais nasceu a PAA Encontros de Saberes Tradicionais (EST) nas Universidades, bem como a outorga do título de *Notório Saber em Cultura Popular* aos Mestres e Mestras em diferentes áreas do conhecimento (Figueiredo & Vianna, 2020).

A dimensão política, estreitamente vinculada à luta antirracista e à demanda pelas cotas de acesso à educação superior, reivindica a descolonização dos meios universitários através da inclusão simultânea das populações historicamente excluídas e dos saberes provenientes de tais populações. A inclusão desejada implica em um rearranjo institucional, de maneira que os mestres e mestras tradicionais encontrem caminhos de ingresso e legitimação dentro da estrutura atualmente enrijecida dos ambientes de ensino e pesquisa. (Encontro de Saberes nas Universidades, 2015).

O EST se espalhou pelas universidades públicas brasileiras, tanto com recursos e apoios de projetos de fomento, quanto como iniciativa própria das instituições que compreenderam a importância desta ação, envolvendo professores, administração universitária, comunidade acadêmica e comunidades tradicionais e populares. No início de 2019, o encontro já acontecia em 10 instituições e outras 10 universidades preparavam-se para sua implementação no decorrer do ano e em 2020.

Estágios decoloniais: De demandas individuais às ações afirmativas institucionais

A decolonização enquanto processo de “desmantelamento das estruturas coloniais, a nível de espírito, mente e conhecimento” (Rosabal-Coto, 2019), envolve diferentes estágios que permeiam tanto as ações individuais diárias quanto as possibilidades de mudanças mais profundas nas instituições, buscando a superação das divisões modernas. Tal superação pode ser analisada por estágios de âmbito comportamental e emocional, proposta por Laenui (2000), e ampliada por Kazemzadeh e Carruthers (2020).

O estágio 1 – *tomada de consciência* – se estabelece quando nos deparamos com as injustiças sociais, com a naturalização da opressão de uma cultura hegemônica; com as ações que dão suporte ao racismo, e aos preconceitos religiosos e de gênero; com o estabelecimento de privilégios, e a falta deles. O estágio 2 – *sentimento de tristeza* – se estabelece quando o que acreditávamos, incluindo nossa maneira de compreender o mundo, morre, perde o sentido e uma outra forma de olhar o mundo emerge. É um estágio profundamente empático, que tenta compreender o que se deu com todos os violentos silenciamentos históricos promovidos pela colonialidade.

O estágio 3 – *a convivência com a ansiedade e a apreensão* – acompanha as tomadas de decisão que promovem outra forma de agir. Esta ansiedade pode se manifestar no enfrentamento

diário das ações no convívio social, e na resiliência para compreender os diferentes estágios de tomada de consciência de cada indivíduo. O estágio 4 – *criar o sonho de ver um mundo diferente* – intenta ver instituições e práticas moldadas por justiça social, por respeito à diversidade, por diferentes bases epistemológicas. O estágio 5 – *comprometimento* – implica um enfrentamento diário das injustiças; um olhar que contempla as próprias ações e as torna diferentes; que reconhece a colonialidade e a institucionalidade que carregamos e o que podemos fazer com elas. O estágio 6 é o da *ação*: agir nas suas esferas de atuação, sejam elas restritas ou amplas, individuais ou coletivas. Os três primeiros estágios são, dentro do escopo comportamental, da esfera individual. Contudo, a partir da criação de *um sonho de mudança*, as ações passam para a esfera coletiva.

Educação musical superior por demanda: Estágios decoloniais e implementações de PAA

Os cursos superiores em música no Brasil, num escopo mais amplo, formam musicistas e professores de música com atuações múltiplas que precisam considerar a realidade sociocultural, as demandas de trabalho e as próprias construções do que seja a música enquanto prática (Silva Souza, 2019). Ao observarmos as relações entre as reflexões decoloniais e a formação superior em música no Brasil, nos deparamos com matrizes coloniais bastante sedimentadas e epistemicentradas (Queiroz, 2021; Silva Souza, 2019).

Neste cenário, as mudanças que sustentam o que chamo de *educação musical superior decolonial por demanda* ainda são pequenas. A demanda é uma procura, um desejo, e ela se cria de forma individual naqueles que passaram pelos estágios decoloniais iniciais, sonharam e se comprometeram com ações visando e criando mudanças.

Exemplo 1

A PAA da implementação do sistema de cotas e que culminou com o EST começou com o “Caso Ari” – Ariovaldo Alves, um aluno negro que foi reprovado em uma disciplina de doutorado na Universidade de Brasília (UnB).

Angustiados diante da dificuldade de resolver o problema da reprovação da nota de Ariovaldo Alves e **indignados** com a postura de hostilidade injustificada da maioria dos membros do colegiado do departamento para com o nosso primeiro (e brilhante) doutorando negro, o pensamento que nos motivou a redigir a proposta de cotas foi o seguinte: **“se é tão difícil manter um único aluno negro na UnB, vamos propor um sistema de cotas, para que pelo menos alguns negros permaneçam”**. Obviamente, a proposta cresceu porque incorporou diversos outros atores, brancos e negros, o que levou à construção de um debate da questão racial na esfera pública, que ainda hoje é raro no meio universitário brasileiro” (Carvalho, 2005, p. 240, grifos meus).

Com este caso saliente que houve uma *tomada de consciência* por parte de alguns professores sobre uma injustiça; a indignação e *angústia*, destacados na citação, frente à uma situação racista que

mobilizaram um sonho – vamos propor um sistema de cotas! Se comprometeram e agiram em prol da mudança. Pensemos que, o “Caso Ari” é de 1999, e a lei que dispõe da obrigatoriedade de cotas é de 2012 – para dimensionarmos que as mudanças, embora sempre urgentes, não se dão da noite para o dia. E esse processo se desdobrou e pautou a criação de PAA mais abrangentes, que inclui muitos mestres e mestras do musicar no ensino superior.

Exemplo 2

Em fevereiro de 2021 o curso de música da UNIRIO lança a seguinte nota:

O colegiado do Instituto Villa-Lobos (UNIRIO), em reunião extraordinária realizada nos dias 8 e 22 de Janeiro de 2021, após uma série de debates com convidados nacionais e internacionais, e em sintonia com as reivindicações feitas pelo corpo discente, decidiu vir a público para **reconhecer** que, apesar dos importantes avanços das últimas décadas, **os cursos de música oferecidos ainda são marcados por um forte eurocentrismo, refletindo o racismo estrutural que, historicamente, tem caracterizado a sociedade**. Valorizando a luta pela justiça social, o respeito às diferenças, a pluralidade de ideias e reconhecendo a importância do trabalho crítico com diferentes epistemologias e legados histórico-culturais dentro do contexto da universidade pública brasileira, **este colegiado se compromete, a partir do diálogo fundamental com as(os) discentes e a sociedade em geral, a promover mudanças concretas, a curto, médio e longo prazo, nos currículos e, de forma mais ampla, em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão**. (UNIRIO, 2021, grifos meus)

Desde 2017, casos de racismo explícito nos centros de arte da UNIRIO têm sido reportados (Lauritzen & Szpacenkopf, 2017), e fomentado as discussões sobre o papel da Universidade, os espaços ocupados pelos negros enquanto maioria populacional e “minorias” efetivas, dentre outras muitas discussões. Frente a essas demandas, este posicionamento público sai do estágio de *tomada de consciência*, se comprometendo em *promover ações* que modifiquem as estruturas da educação musical superior.

Considerações finais

As PAA implementaram mudanças consideráveis da educação brasileira e, vinte anos depois, começamos a colher frutos mais maduros destas políticas. Tais PAA geraram outras mudanças que se deram na educação musical superior com a criação de cursos em música popular; com a implementação obrigatória de disciplinas que discutem Música, Cultura e Sociedade, em vários cursos; a própria implementação do EST em diferentes instituições, com a presença de mestres e mestras e seus conhecimentos sobre canto, instrumentos, religiões, cosmovisões entrelaçados com os fazeres sonoros (Souza, 2019). Percebemos como as PAA influenciam diretamente na discussão sobre uma educação musical antirracista, de maior representatividade, visibilidade e valorização dos negros, sujeitos e produtores de cultura e história; a luta pela presença e representatividade de indígenas dentro das universidades, com as licenciaturas indígenas (Brasil, 2015), possibilitando o

encontro de tradições e práticas dentro do espaço acadêmico. Nenhuma dessas mudanças, contudo, constitui um curso ou uma instituição totalmente decolonial, no sentido mais radical do termo – no qual transitam múltiplos pensamentos e sujeitos. Mas cada uma dessas ações, passos nos estágios decoloniais, vão nos dando esperança de reparo, de mudança e de justiça social.

Podemos nos perguntar como Queiroz (2021): “Até quando, Brasil?” Não é possível precisar uma resposta, senão lançar mais perguntas. Afinal de contas, as perguntas movem o mundo mais que as respostas. Até quando será necessário um conhecimento prévio em música europeia para se conseguir uma vaga em um curso superior de música? Até quando as músicas brasileiras serão desconsideradas nesse processo de entrada? Até quando a história da música brasileira, de seus povos constituintes, será periférica em relação à música dos colonizadores? Até quando o “som” será superior às pessoas que o produzem? E trazendo essas questões para um nível cada vez mais individual, de que forma estes questionamentos te impactam? O que é música pra você? Como o conservatório vive em você? Como o “ser ideal” pesa no seu corpo? Como você vislumbra outras possibilidades de ser? Você sonha com um mundo diferente? Quais suas ações e seu nível de comprometimento com a mudança?

Coloco estas questões acreditando que, muito embora a mudança seja lenta, estamos num momento de salto histórico para compreendermos as múltiplas possibilidades de ser no mundo, ser de forma autônoma, enquanto povo, enquanto comunidade e enquanto indivíduo. Um salto para uma formação e uma educação musical mais justa, coerente e libertadora.

Referências

- Brasil, Ministério da Educação. (2004). *Projeto de Lei nº 3.582 – 28 mar. 2004. Dispõe sobre a instituição do Programa Universidade para Todos – PROUNI, e dá outras providências*. Brasília: MEC. www.camara.gov.br/sileg/integras/219649.htm.
- Brasil, Ministério da Educação. (2007). Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm
- Brasil. (2008). Lei 11.646 de 10 de março de 2008. *Diário Oficial da União*, Brasília. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>
- Brasil. (2012). Lei n. 12.711 de 29 de agosto de 2012. *Diário Oficial da União*, Brasília. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.html
- Brasil. (2015). Resolução n.1 de 7 de janeiro de 2015. *Diário Oficial da União*. Brasília. https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/32100518/

- Brasil, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2020). *Informações sobre o País e a população, numa linguagem simples e direta: Para estudar, conhecer e participar!* IBGE Educa Jovens. <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>
- Carvalho, J. J. (2005). Usos e abusos da antropologia em um contexto de tensão racial: O caso das cotas para negros na UnB. *Horizontes Antropológicos*, 11(23), 237–246. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832005000100018>
- Encontro de Saberes nas Universidades, Bases para um Diálogo Interepistêmico (2015). *Documento-Base do Seminário. Brasília, 16 e 17 de junho de 2015*. Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI). http://www.ufvjm.edu.br/formularios/doc_view/7248-.html?lang=pt_BR.utf8%2C+pt_BR.UT
- Figueiredo, A. F. A., & Vianna, L. C. (2020). O encontro de saberes e a salvaguarda do patrimônio imaterial. *Cadernos Nauti: Núcleo de Dinâmicas Urbanas e Patrimônio Cultural*, 9(17), 90–104.
- Gomes, J. B. (2001). A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. *Revista de Informação Legislativa*, 38(151), 129–152.
- Kazemzadeh, N., & Carruthers, G. (2020). Asking the hard questions: Identifying barriers to inclusivity in Wilfrid Laurier University’s Faculty of Music. In H. Partti (Ed.), *Proceedings of the 23rd International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician (CEPROM)* (pp. 164–184). International Society for Music Education.
- Laenui, P. (2000). Processes of decolonization. In M. Battiste (Ed.), *Reclaiming indigenous voice and vision* (pp. 150–160). UBC Press.
- Lauritzen, J., & Szpacenkopf, M. (2017, 23 de junho). ‘Pretos fedem’: Mensagens racistas em paredes da UniRio causam revolta. *O Globo*. <https://oglobo.globo.com/sociedade/pretos-fedem-mensagens-racistas-em-paredes-da-unirio-causam-revolta-21511307>
- Queiroz, L. R. S. (2021). Afro-Brazilian culture in higher music education: Analyses from a trajectory of exclusions and epistemicides. In P. A. González-Moreno (Ed.), *Proceedings of the 28th International Seminar of the ISME Research Commission* (pp. 215–228). University of Jyväskylä.
- Queiroz, L. R. S. (2020). Até quando Brasil? *PROA Revista De Antropologia E Arte*, 1(10), 153–199. <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/proa/article/view/3536>
- Rosabal-Coto, G. (2019). Descolonizando la organización social del musicar en América Latina: Una sociología para aprendices musicales. *Primer Foro Internacional de Educación Musical Veracruz*.

- Silva Souza, E. (2019). (Educ)AÇÃO musical superior no sudeste do Brasil: Currículo como prática e possibilidades de ações do pensamento (de)colonialista. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 18(3), 56–84. <https://doi.org/10.22176/act18.3.56>
- Souza, E. S. (2019). *Da arte de (re)posicionar-se: Educação musical superior e construções de identidades profissionais de bacharéis em música que atuam no ensino* [Tese de doutorado]. Universidade Federal de Minas Gerais. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/32239>
- UNIRIO. (2021). *Nota do Instituto Villa-Lobos sobre racismo estrutural e eurocentrismo em seus cursos*. <http://www.unirio.br/proreitorias/cla/ivl/news/nota-do-colegiado-do-instituto-villa-lobos-sobre-racismo-estrutural-e-eurocentrismo-em-seus-cursos>

Do passado à modernidade: A flauta doce na educação usical

Lucas Nascimento Braga Silva¹, Giacomino de Carli da Silva², Edilene Guedes de Oliveira Rossetto³,
Cristina Rolim Wolffenbüttel⁴

¹Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

²Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, Universidade de Cruz Alta, Brasil

³Curso de Graduação em Música: Licenciatura, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Brasil

⁴Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Brasil

Resumo

Este texto é resultado de uma construção coletiva entre professores e estudantes de música, que apresenta um ensaio analítico sobre a flauta doce, a partir do seu contexto histórico, da sua inserção na educação musical e de alguns *tabus* que cercaram e ainda envolvem o instrumento musical flauta doce ao longo do tempo. A partir de uma revisão de literatura em publicações que tratam da música e da educação musical, bem como das experiências vividas por participantes desta escrita, objetivou-se analisar a flauta doce com um olhar crítico e construtivo, elencando possibilidades e realidades do seu uso na escola, bem como de sua inserção na formação do professor de música e do contexto social da qual está inserida.

Palavras-chave: ensino de instrumento, formação de professores, flauta doce

Abstract

This text is the result of a collective construction with music teachers and students, which presents an analytical essay about the recorder, from its historical context, its insertion in music education and

some taboos that surrounded and still involve the musical instrument recorder over the time. Based on a literature review in publications that deal with music and music education, as well as the experiences lived by the authors of this writing, the objective was to analyze the recorder with a critical and constructive perspective, listing possibilities and realities of its use at school, as well as its insertion in the formation of the music teacher and the social context of which it is inserted.

Keywords: instrument teaching, teacher training, recorder

Introdução e contextualização

“Quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso”
Chimamanda Ngozi Adichie

Na epígrafe tem-se a concepção de Adichie (2019) sobre as histórias únicas criadas para as coisas e pessoas. Neste ensaio faz-se uma analogia com a flauta doce. Muitas versões são contadas, trazendo realidades distintas sobre um importante instrumento musical, presente na música e na educação musical, desde sua invenção.

Integrante da família das madeiras, a flauta doce é um instrumento musical antigo e um dos que mais se tem registros da sua descoberta e historicidade, popularmente conhecido no campo da educação musical, seja por sua acessibilidade e facilidade até certo ponto, no desenvolvimento de atividades musicais, ou por alguns *tabus* que cercam este instrumento dentro e fora da área da educação musical.

Registros arqueológicos revelam que a flauta doce já existia na pré-história, evidenciando que sua existência é tão antiga quanto a própria humanidade (O’Kelly, 1990). Benassi (2013) esclarecem que, supostamente, a flauta teria se desenvolvido a partir de um apito folclórico presente nas culturas europeias e em outras ainda mais remotas. Todavia, ainda há poucas evidências do seu desenvolvimento, de um simples apito para um instrumento musical.

Benassi (2013) trazem a historicidade da flauta em diversos períodos, sendo que na Renascença e Barroco dá-se o florescimento, na música de câmara. Porém, foi esquecida por cerca de 150 anos, com o crescimento de integrantes dos grupos instrumentais e a inclusão da percussão. Assim, a flauta ficava praticamente inaudível, o que ocorreu por volta do Classicismo.

Hunt (1977) explica que o ressurgimento da flauta ocorreu em 1885 na Europa, a partir de exposições de instrumentos antigos como o *International Inventions Exhibition*. Conforme Hunt (1997), à época, foram encontrados alguns modelos originais do instrumento, criando interesse por parte de antiquários e colecionadores. Christopher Welch, Arnold Dolmetsch, Edgar Hunt, Frans Bruggen, dentre outros, contribuíram para esse ressurgimento (Paoliello, 2007).

Até o século XVII, a flauta transversal não tinha função de solista, como a flauta doce, que possuía um som mais penetrante, afinação precisa e maior agilidade. Mas, “no século seguinte esta situação acabou por se inverter, e a flauta doce foi relegada a uma aposentadoria precoce” (Rónai, 2005, p. 60).

A flauta doce é um instrumento bastante conhecido; este *status* originou-se de um longo processo de crescimento, a partir de várias fontes e movimentos dinamizados por músicos e estudiosos de música antiga.

Na educação musical, o uso maior ocorreu em meados do século XX, trazendo benefícios e popularizando o instrumento entre amadores. Na Europa, o padrão de desempenho do instrumento foi aperfeiçoado. Este movimento objetivava tornar profissionais intérpretes e estudiosos de música antiga. A flauta continua sendo usada na educação musical. Mas, por ser relativamente barato e de fácil manuseio, o desenvolvimento do instrumento fica prejudicado (Benassi, 2013).

Atualmente, encontra-se a flauta em diferentes formatos, estilos, cores e materiais. A partir do desenvolvimento sonoro, expansão e utilização da família das flautas como referência sonora (sopranino, soprano, contralto, tenor e baixo), seu repertório passou a ser diversificado e renovado, apresentando possibilidades contemporâneas de técnicas e execução, ganhando espaço, inclusive, em cenários musicais mais populares.

Da *performance* à musicalização: Por que falar sobre a flauta?

Tratar da flauta além do que o *status quo* apresenta não é tarefa simples. Ao mesmo tempo em que o instrumento possui uma historicidade que, por si só, renderia discussões e conteúdos para a Educação Musical, sua presença na contemporaneidade permite-nos tratar pontualmente algumas questões.

Na primeira metade do século XVIII, a flauta figurava nas apresentações de músicas sacras e populares como solista, onde passou a integrar e destacar-se em obras de Telemann, Handel, Vivaldi, Purcell e Bach. Em meados do século XX a flauta passou a ter funções de instrumento artístico e de iniciação musical. Seu uso na musicalização, em escolas de ensino regular, iniciou apenas no seu ressurgimento.

A presença da flauta nas escolas e seu uso na musicalização fez com que o instrumento fosse mais conhecido para musicalização e pouco lembrado como instrumento artístico (Paoliello, 2007).

Por ter timbre rapidamente reconhecível, preços acessíveis e manuseio fácil para boa parte dos estudantes, na década de 1930 a flauta foi incorporada ao repertório musical e pedagógico de muitas escolas regulares de ensino e extraclasse e de educadores musicais, fazendo com que sua presença fosse continuamente acentuada nas aulas de música ou de musicalização, precisamente a

musicalização infantil. Porém, na década de 1960, constatou-se o despreparo de professores encorajados pela aparente facilidade do instrumento, situação impulsionada pela falta de material didático para o ensino e aprendizado de flauta, o que ocorre ainda na atualidade.

Ressalta-se que o propósito deste trabalho não é criticar, mas discutir sobre a falta de conhecimento sobre o instrumento e apontar para ressignificar o uso da flauta.

Lira (1984) possibilita-nos iniciar um debate sobre como a flauta doce passou a ser usada nas escolas e, principalmente, nos conservatórios de música. Segundo a autora, o instrumento figurou – e esse quadro persiste – como uma etapa inicial para chegar a outros instrumentos musicais, especialmente os de sopro. Atualmente, ainda há quem conceba a flauta como uma passagem, descartando sua potência técnica e artística, naturalizando seu uso por professores com pouco conhecimento sobre o instrumento.

Neste sentido, Lira (1984) já alertava sobre este cenário que parece não ter mudado. Pelo contrário, naturalizou-se. Para a autora, é comum o uso da flauta como instrumento secundário, ou etapa para alcançar um instrumento principal. Isso é entendido como um desconhecimento acerca da grande potencialidade artística da flauta, além de apresentá-la como instrumento que qualquer pessoa pode ensinar.

Realidades e perspectiva da flauta na escola

A partir do argumentado, entende-se que a flauta é, potencialmente, um campo de estudo e análise na Educação Musical; entretanto, sua presença na escola é repleta de desafios, muitas vezes já enfrentados na licenciatura em música. Isso também é devido a flauta constar de diversas formas nos currículos no Brasil, apresentando-se desde a obrigatoriedade de aprendizado do instrumento, até a escolha voluntária da flauta para estudo no seu percurso formativo.

Ordine (2016) auxilia no entendimento em torno do contexto educacional e da flauta neste processo. Para o autor:

Numa concepção muito mais universal, coloco no centro das minhas reflexões a ideia da utilidade daqueles saberes cujo valor essencial está completamente desvinculado de qualquer fim utilitarista, pois há saberes que têm um fim em si mesmos e que podem desempenhar um papel fundamental no cultivo do espírito e no crescimento civil e cultural da humanidade. (Ordine, 2016, p. 9)

Para Ordine (2016), útil é tudo aquilo que nos ajuda a tornarmo-nos melhores, sendo que utilitarista é aquilo que visa ao produtivismo e o oposto à felicidade. Esta compreensão não está longe da flauta; entende-se que esta não seja utilitarista, a ponto de ser um instrumento musical de passagem, sem ser reconhecida por sua verdadeira e presente utilidade.

Muitos são os desafios da flauta na sala de aula; primeiramente porque deve-se reconhecer que a presença da Música nos currículos escolares ainda não é uma realidade para a maioria das escolas brasileiras. Contudo, Wolffenbüttel (2014) aponta que a música está presente nas escolas de educação básica em diferentes tempos e espaços.

A utilização da flauta na aula de música certamente promove ricas possibilidades de aprendizado musical, seja teórico ou prático, mas, alguns desafios são encontrados ao trazer a flauta para a aula de música. Alguns desses desafios são comuns e outros bem particulares, entre diferentes séries e idades. Silva e Wolffenbüttel (2019), por exemplo, apontam algumas dificuldades para adaptar o instrumento para o ensino médio. Conforme pesquisa, nesse nível de ensino os estudantes esperavam da aula de música momentos de compartilhamento de gostos musicais, execução de gêneros musicais do seu cotidiano com instrumentos de percussão e apreciação musical coletiva. Eles não esperavam tocar flauta ou aprenderem música com ela. Mas, conforme os autores (Silva & Wolffenbüttel, 2019), a flauta pode ser utilizada como um recurso para a ampliação das possibilidades de execução e composição musical.

Outras situações reafirmam o contexto desafiador que a flauta enfrenta. Na escola está inserida em diferentes momentos, como aula de música e atividades extracurriculares. São nestes momentos em que problemas são evidenciados, como a questão da afinação, postura, respiração e aquisição de hábitos na execução do instrumento. Esta situação geralmente é seguida por uma turma superlotada, dificultando o trabalho do professor de música em proporcionar qualidade no ensino do instrumento.

As poucas escolas regulares que possuem aula de música não estão isentas dos problemas. A presença da música na escola não significa que existam condições estruturais para sua realização, como sala de música adequada para a realização das atividades.

Paoliello (2007) afirma que a utilização da flauta na musicalização é de grande importância e pode ser muito eficiente, quando bem orientada, pois proporciona experiência com instrumento melódico, contato com a leitura musical, incentivo à criatividade, auxílio no desenvolvimento psicomotor, bem como trabalho da lateralidade, com uso das mãos esquerda e direita.

A flauta na formação do professor de música: Algumas considerações

Como dito, a flauta auxilia muito no trabalho pedagógico-musical, visto ser financeiramente acessível. Mas, requer do professor, conhecimento do instrumento e didática adequada. Por isso, formação inicial e continuada são fundamentais.

Uma análise pode ser sugerida: Para produzir uma nota musical na flauta, utiliza-se mais de um dedo para fazê-la soar. Ao mesmo tempo, a respiração deve ser controlada, e a dicção das sílabas deve ser precisa, para que a nota musical seja produzida adequadamente.

Assim, entende-se a flauta como instrumento musical indicado para a formação inicial de crianças, pela coordenação motora que o instrumento requer, diferentemente de instrumentos musicais de tecla, em que, ao acionar o teclado a nota musical sai pronta. O que também deve-se cuidar em instrumentos como piano e teclado é a postura corporal e a leveza no toque, para que não apareçam problemas futuros de postura, como Lesões por Esforço Repetitivo (LER).

Deve-se cuidar da duração do estudo, não sendo muito longo, pois cada cérebro humano tem seu tempo de assimilação. Os estudantes não são iguais; alguns aprendem mais rápida e facilmente; outros, nem tanto. Deve-se respeitar e entender como cada estudante aprende.

Em se tratando das universidades, é importante rever o *status quo* da flauta, assegurando-lhe uma atenção igualmente importante, relativamente aos outros instrumentos musicais. Nesse sentido, ao terem uma abordagem adequada, igualitária e apropriada em sua formação inicial, estudantes poderão construir mais e melhor suas práticas instrumentais e, portanto, prepararem-se para uma boa docência na escola, se for sua escolha.

Do mesmo modo, reitera-se, é importante que a inclusão da flauta em outras disciplinas do currículo, na formação de licenciandos, por exemplo, seja adequada. Uma analogia pode ser feita quanto às disciplinas de práticas musicais coletivas. Se a participação da flauta no conjunto for adequada artisticamente, por exemplo, permitirá que os estudantes passem a conceber a flauta como um instrumento potente e com muitas possibilidades, inclusive performáticas. Esse tipo de procedimento faz muita diferença e contribui com a transformação da opinião de todos acerca da flauta.

Por fim, há que se iniciar uma mudança quanto às formas de inserção da flauta na educação regular, por meio do ensino coletivo de música em escolas. A flauta não é nem uma passagem para um instrumento dito mais importante, tampouco a grande possibilidade de performance. Mas, é um excelente instrumento musical, com inúmeras possibilidades e, também, desafios, como os demais instrumentos musicais. E, se apresentado com toda sua beleza, juntamente com sua trajetória histórica, sem preconceitos, mas com um grande sentimento de igualdade e, principalmente, amor pela Música, certamente a para a busca pelo aprendizado da flauta será ampliada.

Referências

- Adichie, C. N. (2019). *O perigo de uma história única*. Companhia das Letras.
- Benassi, C. A. (2013). A flauta doce: A história do percurso desse instrumento na música contemporânea. *Revista Eletrônica Discente História.com*, 1(1), 1–16. <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/historiacom/article/view/3>
- Hunt, E. (1977). *The recorder and its music*. Ernst Eulenburg.

- Lira, I. (1984). *Rumo a um novo papel da flauta doce na educação musical brasileira* [Dissertação Mestrado em Educação Musical]. Universidade de York.
- O’Kelly, E. (1990). *The recorder today*. Cambridge University Press.
- Ordine, N. (2016). *A utilidade do inútil: Um manifesto*. Zahar.
- Paoliello, N. de O. (2007). *A flauta doce e sua dupla função como instrumento artístico e de iniciação musical* [Monografia Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Música]. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
<https://pt.scribd.com/document/61710931/A-flauta-doce-e-sua-dupla-funcao-como-instrumento-artistico-e-de-iniciacao-musical>
- Rónai, L. (2005). *Em busca de um mundo perdido*. Topbooks.
- Silva, L. N. B., & Wolffenbüttel, C. R. (2019). Flauta doce na aula de música: Uma investigação do processo de aprendizado com alunos do Ensino Médio. In C. R. Wolffenbüttel (Org.), *Educação Musical: Diferentes Tempos, Espaços e Abordagens*. CRV.
- Wolffebüttel, C. R. (2014). *A inserção da música em projetos políticos pedagógicos da educação básica*. Prismas.

A pesquisa-ação crítico-colaborativa na educação musical: Um estudo a partir das epistemologias do sul

Carlos Augusto Pinheiro Souto¹, Cristina Rolim Wolffenbüttel²

¹ Curso de Licenciatura Plena em Música – Departamento de Arte – Universidade do Estado do Pará-UEPA, Brasil

² Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – PPGED-MP, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Brasil

Resumo

A pesquisa-ação crítico-colaborativa constitui-se como conjunto de estratégias que articulam saberes, fazeres e poderes. Sua utilização na educação musical ainda é incipiente, considerando a expressiva produção científica na área. A resignificação da pesquisa-ação, que a conceba como possibilidade crítica e prática de construção colaborativa, junto a determinado grupo social, oportuniza o desenvolvimento de ações que vão além do aprendizado musical e revelam outros interesses e anseios sociais que, muitas vezes, são prescindidos ou tratados com indiferença pela pesquisa clássica e mesmo pela pesquisa-ação intervencionista que, ao propor determinada ação, foca mais nos resultados do que nos processos coletivos, críticos e colaborativos. Nesse sentido, o presente estudo objetiva investigar e discutir os pressupostos epistemológicos da pesquisa-ação buscando o diálogo

com autores que permitam uma ressignificação crítica do conceito, bem como autores/as que refletem sobre uma pesquisa-ação construída em permanente diálogo com os sujeitos da pesquisa. Dessa forma e compreendendo a necessidade de uma ruptura epistemológica com as metodologias extrativistas não colaborativas procuramos construir esse estudo refletindo, inicialmente, a partir de Boaventura Santos (2019), Hugues Dione (2007), Michel Thiollent (2011), bem como as perspectivas metodológicas da pesquisa-ação e do projeto cooperativo de Henri Desroche, em obra organizada por Thiollent (2006) e Selma Garrido Pimenta (2005). O que se busca, a partir da leitura desses autores/as, é uma reflexão que possibilite a configuração de uma pesquisa-ação que se importe mais com o processo crítico-coletivo-cooperativo que resulte em um maior protagonismo social do que com a intervenção-resultado que promove determinada mudança, mas, em muitos casos, potencializa a dependência e apatia social. Para esse estudo, optou-se pela abordagem qualitativa, com a pesquisa bibliográfica. Antes, efetivamente, de uma escolha pela pesquisa-ação crítico-colaborativa, é fundamental compreender seus pressupostos, a fim de não compará-la, em seu planejamento e sua execução, à pesquisa clássica e nem, tampouco, à pesquisa-ação intervencionista que prescinde, na prática, de uma construção crítica e colaborativa. Dessa forma e, a partir dos autores supracitados, será possível aguçar o entendimento sobre essa estratégia metodológica que implica, diretamente, não apenas no levantamento e análise de dados, mas, sobretudo, em um processo que resulta em ações efetivas a partir de ações críticas e colaborativas. Assim, compreende-se que o presente estudo contribuirá para uma melhor reflexão sobre a pesquisa-ação enquanto processo metodológico plenamente aplicável à educação musical.

Palavras-chave: pesquisa-ação, pesquisa crítico-colaborativa, epistemologias do sul

Abstract

The critical-collaborative action research is a set of strategies that articulate knowledge, actions and competencies. Its use in music education is still incipient, when considered the significant scientific production in the area. The resignification of action research, which conceives it as a critical and practical possibility of collaborative construction, together with a given social group, makes it possible to develop actions that go beyond musical learning and reveal other social interests and desires that are often dispensed with or treated with indifference by classical research and even by interventionist action research that, when proposing a specific action, focuses more on results than on collective, critical and collaborative processes. In this sense, the present essay aims to investigate and to discuss the epistemological assumptions of action research, aiming at dialogue with authors that allow a critical resignification of the concept, as well as authors who reflect on an action research built in permanent dialogue with the subjects of research. With this purpose and understanding the need for an epistemological rupture with non-collaborative extractive methodologies, we seek to

develop this essay by reflecting, initially, on Boaventura Santos (2019), Hugues Dione (2007), Michel Thiollent (2011), as well as methodological perspectives of action research and Henri Desroche's cooperative project, in a work organized by Thiollent (2006) and Selma Garrido Pimenta (2005). By reading these authors, we intend to reflect on the configuration of an action research that is more concerned with the critical-collective-cooperative process that results in a greater social protagonism than with the intervention-result that promotes a certain change, but, in many cases, enhances social dependence and apathy. For this study, the qualitative approach was chosen, with bibliographic research. Before the choice for critical-collaborative action research, it is essential to understand its assumptions for not comparing it, in its planning and execution, to classical research, nor to the interventionist action research that, in practice, does not need a critical and collaborative construction. In this way and based on the aforementioned authors, it will be possible to sharpen the understanding of this methodological strategy, which directly implies not only in the data collection and analysis, but also in a process that results in effective actions based on critical and collaborative actions. Thus, it is understood that the present essay will contribute to a better reflection on action research as a methodological process fully applicable to music education.

Keywords: Action research, Critical-collaborative research, Epistemologies of the South.

Introdução

O objetivo desse estudo bibliográfico é refletir sobre a pesquisa-ação, a partir de pressupostos epistemológicos críticos e colaborativos. Contudo, não só isso. A partir das leituras, assumir uma posição epistemológica que favoreça uma ressignificação da pesquisa-ação. Quando se trata sobre esse método de pesquisa, comumente se associa a um estudo que prevê a resolução de um dado problema coletivo. A grande questão que emerge dessa pesquisa-ação, no entanto, é que há, notoriamente, uma prevalência na busca de resultados práticos de resolução de problemas do que uma construção coletiva, crítica e colaborativa de processos que potencializem o protagonismo e autonomia social. Nesse sentido, é importante considerar a pesquisa-ação como possibilidade real de contribuição social. Não apenas pelos resultados alcançados e transformações práticas efetivadas, mas pela sua potência em construir processos em que os atores da pesquisa se tornam autores e os autores vivam a realidade dos atores (Desroche, 1990), e essa relação recíproca resulte, por sua vez, em mudanças significativas não apenas em dada realidade social, mas na forma como autores/as e atores/as reagem às diversas realidades onde estão inseridas e inseridos.

Nesse sentido, é fundamental a reflexão epistemológica sobre a pesquisa-ação. Sobretudo, porque o termo epistemologia (*Erkenntnistheorie*) preocupa-se com a crítica do conhecimento científico, mas, também, relaciona-se mais atualmente à “análise de condições de produção e

identificação do conhecimento válido, bem como na crença justificada” (Santos, 2019, p. 19). Dessa forma, apresenta-se como dimensão normativa.

Considerando esse pressuposto, é fundamental pensar epistemologia a partir das epistemologias do Sul que consistem na “produção e validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido, sistematicamente, vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcalismo” (Santos, 2019, p. 17).

Pensar a pesquisa-ação enquanto ação centrada na prática, na experimentação social com vistas a intervir e modificar uma situação social é, sem a construção crítica e colaborativa, em suma, uma forma institucionalizada de opressão. Não considerar os sujeitos da pesquisa como entes fundamentais do conhecimento ou considerá-los menos importantes no processo ou, ainda, estabelecer uma hierarquização de papéis sociais, na qual os sujeitos contribuem em menor importância para a pesquisa ou não são capazes de produzir conhecimentos válidos, potencializa a produção de estudos desconectados da realidade social, do chão onde se pisa. Para Santos (2019), as epistemologias do Sul desafiam as epistemologias dominantes em níveis diferentes, a saber:

Por um lado, consideram crucial a tarefa de identificar e discutir a validade de conhecimentos e de modos de saber não reconhecidos como tal pelas epistemologias dominantes. Concentram-se, dessa forma, em conhecimentos “inexistentes”, assim considerados pelo fato de não serem produzidos de acordo com metodologias “aceitáveis” ou mesmo inteligíveis, ou porque são produzidos por sujeitos “ausentes”, sujeitos concebidos como incapazes de produzir conhecimento válido devido à sua impreparação ou mesmo à sua condição não plenamente humana. (Santos, 2019, p. 19).

Para Santos (2019), as epistemologias do Sul precisam proceder conforme aquilo que denomina de sociologia das ausências. Dito de outra forma, o que se busca é contribuir para que os sujeitos ausentes sejam transformados em sujeitos presentes e essa transformação represente *conditio sine qua non* para identificar e validar conhecimentos que contribuam para a reinvenção da emancipação e libertação social. Nesse sentido, Santos (2019) argumenta, ainda, que “as epistemologias do Sul invocam, necessariamente, ontologias outras (revelando modos de ser diferentes, os dos povos oprimidos e silenciados, povos que têm sido radicalmente excluídos dos modos dominantes de ser e de conhecer)” (p. 19). Santos (2019) complementa, explicando:

Dado que esses sujeitos são produzidos como ausentes através de relações de poder muito desiguais, resgatá-los é um gesto eminentemente político. As epistemologias do Sul incidem em processos cognitivos relacionados com o significado, a justificação e a orientação na luta disponibilizados pelos que resistem e se revoltam contra a opressão. (Santos, 2019, p. 19).

Considerando esses pressupostos epistemológicos, a presente pesquisa pode ser problematizada a partir da seguinte questão: Como a educação musical, a partir da pesquisa-ação crítico-colaborativa, pode contribuir com um maior protagonismo social que promova a emancipação

e libertação social? É a partir desse questionamento que se estrutura a presente investigação, procurando compreender a importância de pesquisas em educação musical que, construídas a partir de processos colaborativos, resultem ações que contribuam para uma efetiva transformação social.

Caminhos metodológicos

Para esta pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica que possibilite o aprofundamento das questões levantadas.

Lakatos e Marconi (2003) explicam que a pesquisa bibliográfica objetiva colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito sobre o assunto. Para as autoras, “a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc” (Lakatos & Marconi, 2003, p. 182). Nesse sentido, a presente pesquisa preocupou-se em refletir sobre o tema a partir de autores como: Santos (2019), que trata das epistemologias do Sul como fundamento epistemológico da pesquisa-ação crítico-colaborativa; Thiollent (2006, 2011) e Dione (2007), que tratam sobre a pesquisa-ação; Pimenta, (2005), que discute a pesquisa-ação, a partir de pressupostos crítico-colaborativos.

A pesquisa-ação crítico-colaborativa na educação musical: Reflexões sobre possibilidades de aplicação

A pesquisa-ação na educação musical ainda constitui um campo epistemológico sobre o qual poucos têm investido. Primeiramente, por ser um campo recente que, contrastando da pesquisa científica tradicional, abre-se para o novo, desconhecido, politicamente engajado, propositivo e, socialmente, problematizador. Albino e Lima (2009) entendem que:

Um dos fatores impeditivos para que se processe essa aceitação está situado na especificidade que acerca a pesquisa-ação e no fato dela contrariar princípios que norteiam a pesquisa científica tradicional, quais sejam: a generalização, a universalização, a neutralidade e a objetividade. (p. 92)

A pesquisa clássica se restringe a uma observação e sistematização dos fenômenos sociais, e a pesquisa-ação, além de observar, tem avançado na compreensão de processos colaborativos e engajados com os atores sociais. Por isso, a pesquisa-ação assume um papel de extrema relevância no contexto da América Latina, historicamente oprimido e carente de ações práticas que contribuam com a diminuição das injustiças sociais, tão presentes nesses contextos periféricos. Dione (2007) traz importante colaboração para o entendimento da pesquisa-ação, ao compará-la com a pesquisa clássica. O autor explica:

Para nos ajudar a definir e a compreender melhor as peculiaridades da pesquisa-ação, podemos compará-la à pesquisa clássica ou tradicional. É geralmente admitido que a pesquisa clássica é centrada na produção de conhecimentos, ao passo que a pesquisa-ação busca produzir conhecimentos para um fim particular, ou seja, o de modificar uma situação particular. A pesquisa é posta aqui a serviço da ação. O pesquisador é implicado na ação. Ele escolhe seu assunto de pesquisa em colaboração com os atores. Seu objeto de investigação é validado, de modo contínuo, na própria ação. De fato, o pesquisador se insere em um processo interativo com o ator social, que o obriga a utilizar um procedimento pertinente diante do problema social a resolver. A principal preocupação do pesquisador em pesquisa-ação é solucionar um dado problema ou modificar uma situação específica. [...] Em sua própria definição, a pesquisa-ação é um procedimento de reflexão aplicada em virtude de uma situação particular a modificar. Nesse sentido a pesquisa-ação é geralmente implicada em um campo concreto em torno de um grupo de atores reais. (Dione, 2007, p. 48).

Considerando esses pressupostos, é possível compreender que a pesquisa-ação, na educação musical pode contribuir, consideravelmente, com estudos que promovam processos sociais transformadores e perenes. Outrossim, é importante compreender que a pesquisa-ação na educação musical pode construir saberes a partir da prática, fazeres a partir do engajamento e da reciprocidade de autores e atores e poderes por meio de ações políticas engajadas, críticas e propositivas, que não estão subservientes a um projeto imposto que prevê resultados, mas não partilha os processos com os sujeitos da pesquisa.

A educação musical brasileira tem buscado, por meio da implementação de políticas públicas, a efetiva inserção da música na educação básica. A pesquisa-ação crítico-colaborativa pode apresentar-se como encaminhamento metodológico fundamental porque, ao posicionar-se de forma crítica e possibilitar processos colaborativos, oportunizará a construção de ações democráticas e fundamentadas nas reais necessidades daquelas e daqueles para quem as políticas são pensadas.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a construção de políticas públicas para a educação musical não pode prescindir dos movimentos sociais que, historicamente, tiveram impacto na construção de políticas públicas (Gohn, 2011, 2013). É importante, contudo, pensar em movimentos sociais como grupos da sociedade civil que expressam suas demandas sociais (Gohn, 2011). Esses grupos estão presentes nas comunidades, nas escolas e em outros contextos sociais. Precisam ser ouvidos e tornados presentes. Santos (2019) diz que é preciso “transformar sujeitos ausentes em sujeitos presentes como condição imprescindível para identificar e validar conhecimentos que podem contribuir para reinventar a emancipação e libertação sociais” (p. 19).

Assim, compreende-se que políticas públicas são efetivadas na ação-reflexão-ação-colaboração. Dessa forma, é imprescindível que todas as propostas voltadas às políticas para a educação musical, sejam plenamente compartilhadas com os diversos atores envolvidos. A implementação efetiva da educação musical nas escolas será resultado de ações permanentes,

capilares, dialogais e engajadas com os diversos segmentos sociais. Não há política pública que se sustente sem essa compreensão e postura.

Qualquer proposta de educação musical, seja em espaços formais ou informais, deve privilegiar, inicialmente, a criação de vínculos com a comunidade para conhecer suas demandas, bem como sua vocação. Antes das ações efetivas de educação musical, é fundante pisar no mesmo chão e sentir a vida a partir desses contextos socioeducativos.

Nesse sentido, é preciso, inicialmente, conhecer o local onde serão desenvolvidos os trabalhos. Contudo, conhecer o local não é uma ação realizada a distância, mas no dia a dia da comunidade envolvida. Clodovis Boff (1986) dá importante contribuição, dizendo:

Antes de qualquer trabalho com o povo, importa - e é bom aqui repeti-lo - estar, de alguma forma ou de outra, inserido no meio do povo. É preciso estar participando de sua vida, nem que seja apenas por contatos e visitas. É só a participação na vida e na luta do povo que dá base a uma pessoa ou agência começar um trabalho junto a ele. Pois é só dessa maneira que uma pessoa ou agência ganha a confiança do povo e adquire poder de convocação e mobilização popular. (p. 55)

Para Boff (1986), “os problemas sentidos pela comunidade aparecem como particularmente reais quando tomam a forma de um conflito, de uma necessidade premente, de um anseio ou demanda, de um interesse concreto” (p. 56). O fazer parte de uma construção colaborativa em determinado contexto social deve considerar a participação efetiva nas “iniciativas, lutas e mesmo ações embrionárias já em curso” (p. 56).

Assim, a educação musical a partir da pesquisa-ação crítica e colaborativa deve considerar o permanente diálogo e engajamento com a comunidade onde está inserida. Só assim será possível uma educação musical relevante e transformadora.

Considerações preliminares

Refletir sobre a pesquisa-ação, a partir de pressupostos epistemológicos críticos e colaborativos, significa romper com pressupostos que falam a respeito, mas não se engajam; que propõem a resolução de problemas, mas não buscam a construção dialogal, crítica e colaborativa. A pesquisa-ação crítico-colaborativa deve, portanto, preocupar-se com uma ação “ou com uma resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (Thiollent, 2008, p. 16). Sobre o envolvimento cooperativo e participativo, Boff (1986), em sua obra *Como trabalhar com o povo*, diz o seguinte: “se a reflexão se faz junto, em termos de diálogo ou partilha da palavra, a ação também deve ser executada conjuntamente. Portanto, importa acompanhar o povo em sua caminhada” (p. 86).

O presente estudo, em andamento, possibilitou uma maior reflexão sobre a pesquisa-ação crítico-colaborativa, bem como revelou um caminho bastante promissor para a pesquisa em educação musical que, partindo da reflexão teórica se engaja, de forma prática e intencional em ações crítico-colaborativas promotoras da emancipação e libertação sociais.

Referências

- Albino, C., & Lima, S. R. A. (2009). A aplicabilidade de pesquisa-ação na educação musical. *Música Hodie*, 9(2), 91–104.
- Boff, C. (1986). *Como trabalhar com o povo*. Vozes.
- Desroche, H. (1990). *Entreprendre d'apprendre: De l'autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action (apprentissage 3)*. Ouvrières.
- Dione, H. (2007). *A pesquisa-ação para o desenvolvimento local*. Liber Livro.
- Gohn, M. G. (2011). Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, 16(47), 333–361.
- Gohn, M. G. (2013). Praças centrais – palco dos indignados em metrópoles contemporâneas. In *Encontro Anual da ANPOCS*, 37., 23 a 27 de set. Águas de Lindóia, São Paulo. http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&-task=doc_view&gid=8428&Itemid=429
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. de A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5ª ed.). Editora Atlas.
- Pimenta, S. G. (2005). Pesquisa-ação crítico-colaborativa: Construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 521–539. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29831313>
- Santos, B. de S. (2019). *O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do sul*. Autêntica Editora.
- Thiollent, M. (Org). (2006). *Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche*. EdUFSCar.
- Thiollent, M. (2008). *Metodologia da pesquisa-ação*. Cortez.
- Thiollent, M. (2011). Action research and participatory research: An overview. *International Journal of Action Research*, 7(2), 160–174.

Eduação musical como ciência: Um estudo comparado na perspectiva internacional

Jusamara Souza¹, Andreas Lehmann-Wermser²

¹Departamento de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

²Institut für musikpädagogische Forschung, Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover, Alemanha

Resumo

Os fundamentos da educação musical como ciência revelam certos ocultamentos em face dos poucos estudos publicados sobre esta temática na região latino-americana. Nesta comunicação são analisados discursos sobre a educação musical como ciência publicados no Brasil e na Alemanha. De uma perspectiva comparativa, o estudo aborda a questão: Como a educação musical é considerada como uma disciplina científica e é vista no contexto das diretrizes e peculiaridades de seu tempo? Com base na metodologia dos estudos comparados, o objetivo da pesquisa foi analisar os condicionantes históricos e conceituais dos fundamentos da educação musical no Brasil e na Alemanha, nos últimos anos. Utilizando a análise qualitativa de conteúdo, a pesquisa desvendou as particularidades, aproximações e dissensões conceituais e epistemológicas que sustentam a educação musical como uma disciplina científica.

Palavras-chave: educação musical como ciência, epistemologia da educação musical, estudos comparados, análise qualitativa de conteúdo

Resumen

Los fundamentos de la educación musical como ciencia revelan ciertas ocultaciones delante los pocos estudios publicados respecto a este tema en la región latinoamericana. En esta presentación se analizan los discursos respecto a la educación musical como ciencia que fueron publicados en Brasil y Alemania. Desde una perspectiva comparativa, el estudio involucra la indagación: ¿Cómo la educación musical es comprendida como disciplina científica y como se ve en el contexto de las directrices y peculiaridades de su tiempo? Teniendo en cuenta la metodología de los estudios comparativos, el objetivo de la investigación fue analizar los condicionantes históricos y conceptuales de las bases de la educación musical en Brasil y Alemania en los últimos años. Mediante el análisis de contenido cualitativo, la investigación desveló las particularidades, aproximaciones y disensiones conceptuales y epistemológicas que sustentan la educación musical como disciplina científica.

Palabras Clave: educación musical como ciencia, epistemología de la educación musical, estudios comparativos, análisis de contenido cualitativo

Introdução

O status epistemológico da educação musical tem sido discutido na Alemanha há algum tempo. Como Vogt, em 2006, analisa:

Os problemas da Educação Musical em descrever-se como uma disciplina científica são notórios; da ingênua "congruência do objeto e do seu nome no século XIX" (Abel-Struth 1970, p. 11-15) um longo desenvolvimento leva a tentativas diferenciadas de determinar a Educação Musical como uma área independente de ensino e pesquisa (ver, entre outros, Kaiser 2005). No entanto, o status da Educação Musical *como* ciência tem permanecido tão incerto quanto o das Ciências da Educação. (p. 11; Tradução nossa)

Recentemente esse tema foi retomado no livro organizado por Michael Dartsch et al. (2018), no qual os autores resumem uma discussão sobre o status da educação musical como ciência (Niessen, 2018). Na literatura alemã disponível sobre esse assunto encontram-se vários estudos monográficos como os de Kaiser (1989, 1993, 2004, 2008), Vogt (2004, 2006) e Kraemer (1995, 2004), bem como pesquisas como as de Barth (2008), Hametner (2006), Scharf (2007); além de algumas contribuições mais atuais como as de Panaiotidi (2014), Niessen & Lehmann-Wermser (2012), Niessen & Knigge (2015), Knigge & Niessen (2016), Schulten & Lothwesen (2017) e Vogt (2014, 2015).

O debate epistemológico sobre os fundamentos da educação musical como ciência, no Brasil, tem se centrado na discussão sobre a produção da área, refletida em estudos do tipo estado da arte (Bellochio, 2015; Del-Ben, 2013; Fernandes, 2006, 2007; Galizia & Lima, 2014; Mateiro, 2013; Mateiro et al., 2014; Pereira, E., 2019; Pires & Dalben, 2013). Nesses estudos os autores revelam os temas que têm sido explorados na literatura especializada, demarcando as especificidades do objeto e de que conhecimento trata a educação musical como ciência. O desenvolvimento desses temas mostra, de forma ampliada, como a área vem trabalhando seus interesses de pesquisa bem como as possibilidades de intervenção nas práticas músico-pedagógicas, incluindo uma formação crítico-reflexiva dos professores de música (Souza, 2020). Nas pesquisas específicas sobre a epistemologia da educação musical pode-se mencionar as teses de Aquino (2016) e Pereira, E. (2019) e os artigos de Silva et al. (2008); Cunha (2015) e Pereira, M. (2019), entre outros.

Nesta comunicação apresentamos um estudo comparado internacional, entre Brasil e Alemanha, analisando de que forma a educação musical, como ciência, tem sido tratada nos dois países, levando -se em consideração os conceitos e argumentos presentes na literatura especializada. A questão central abordada no estudo foi: Como a educação musical é considerada como uma disciplina científica e é compreendida no contexto de seu tempo?

Quanto à revisão de literatura, muitos estudos no campo da educação musical comparada vêm sendo difundidos nos últimos anos (Clausen, 2009; Georgii-Hemming & Westvall, 2010; Huber, 2016; Kertz-Welzel, 2004, 2013; Stich, 2019; Wallbaum, 2010, 2018). Essas pesquisas estudaram

diferentes fenômenos empíricos da educação musical, contribuindo tanto para a base conceitual e metodológica, quanto para a temática da internacionalização da pesquisa na área. No entanto, ainda são raros os estudos que investigam as diferentes concepções sobre as delimitações da educação musical como campo científico, dentro de uma perspectiva comparada.

Referencial teórico-metodológico

Uma questão teórica e metodológica nas abordagens da educação comparada diz respeito ao uso do termo “comparação”. De acordo com Nóvoa et al. (2014), “a comparação tornou-se um dos instrumentos mais poderosos da ação política. Ao longo do século XX, a influência do trabalho de comparação marcou muito a forma de pensar e agir no campo da educação” (p. 265). Para os autores, houve uma "consolidação" de estudos comparativos e uma apropriação concreta e transferência dos resultados para a área de políticas nacionais. Assim, nenhum país poderia permanecer "indiferente" às contribuições da educação comparada. Tais autores defendem que, desde os anos 2000, houve "grandes mudanças na forma como os 'dados internacionais e comparativos' são incorporados à política nacional de educação, ou seja, a forma como esses dados levam a uma política de tradução" que são "muito diferentes daqueles que moldaram o século XX" (Nóvoa et al., 2014, p. 265). Com as contribuições atuais sobre as perspectivas comparadas (Ulrich Baumann, Arnd-Michael Nohl, Barbara Asbrand e Christel Adick) torna-se ainda mais claro que "a educação internacional (*international education*), a Educação Comparada e Formação ou Pedagogia intercultural ou Educação (educação intercultural ou multicultural) podem (ou devem) ser cada vez mais compreendidas como disciplinas intimamente relacionadas" (Nóvoa et al., 2014, p. 265).

Segundo Hörner (1993) a função de uma análise comparada torna-se importante, em primeiro lugar, pelas análises ideográficas bem fundamentadas para descobrir as regularidades que se aplicam aos contextos, neste caso, alemão e brasileiro. Para o autor, a função ideográfica significa a busca do especial, ou seja, a explicação e descrição dos fenômenos de educação, considerando, especialmente, as peculiaridades locais e culturais. O objetivo é descrever eventos únicos e explicá-los a partir dos processos históricos.

No campo da Educação Musical Comparada, como argumenta Clausen (2018) a pesquisa "ocorre em uma dependência funcional mútua dos três níveis: coleta de dados, análise e construção teórica." (p. 456). Mendes e Ricciardi (2017) apontam para uma variante desse modelo, apoiados na metodologia da pesquisa comparativa, proposta por Ferran Ferrer (2002). Segundo os autores a pesquisa comparativa estruturar-se-ia em cinco fases: pré-descritiva, descritiva, interpretativa, justaposição e comparativa (Mendes & Ricciardi, 2017, pp. 6–8).

Procedimientos metodológicos

O foco deste trabalho é uma análise sistemática de discursos veiculados em textos da área. O processo de produção do *corpus* documental constitui-se de três etapas: na primeira, foi feita uma pré-seleção de textos científicos relevantes. Na segunda etapa, os textos foram revisitados e recorreu-se a uma busca bibliográfica sistematizada, cobrindo o período de 1998 a 2020. Ao decidir sobre um período relativamente longo de cerca de vinte anos, a ideia era atingir uma certa massa crítica de artigos que pudessem ser analisados.

Para obter um documental abrangente, os textos foram selecionados em bases de dados eletrônicos como Scopus, Web of Science, EBSCO, SciELO, Portal de Periódicos da CAPES e peDOCS. As palavras utilizadas na busca - “Musikpädagogik”, “Musikpädagogik als Wissenschaft”, “educação musical”, “epistemologia”, “ciência” - foram combinadas entre si. No total foram analisados 104 textos, revelando uma coleção representativa de artigos e capítulos de livros publicados em ambos os países.

Para a organização e sistematização do material, foi feita uma análise qualitativa de conteúdo, como proposta por Kuckartz (2018): análise de conteúdo estruturante e de sumário⁶¹. O objetivo foi, por um lado, identificar recorrências e, por outro, mostrar a gama de abordagens metodológicas. As fases de um processo de análise, nesse tipo de metodologia, são: (1) Marcação de passagens importantes e anotações; (2) desenvolvimento das principais categorias temáticas; (3) processo de codificação; (4) avaliação; e (5) determinação indutiva de subcategorias (Kuckartz, 2018, pp. 101–106).

Resultados

Diferentes concepções de educação musical

Nos textos analisados, são discutidos conceitos diferentes de educação musical. Por vezes tratam de questões muito específicas sobre a constituição das ciências, como Vogt (2006) que questiona: “As ciências se constituem por recorrerem a fatos pré-científicos de forma específica, ou pelo fato de que abordagens científicas são geradas a partir de fatos pré-científicos específicos (a questão da galinha ou do ovo é secundária em nosso contexto)” (p. 11).

Nos textos brasileiros há interesse na construção de teorias explicativas no campo da educação musical, que se originam de seus próprios instrumentos e práticas metodológicas. As discussões sobre

⁶¹ No original: zusammenfassende bzw. strukturierende Inhaltsanalyse.

o objeto da área, a natureza do conhecimento pedagógico-musical e sua interação com outros campos do conhecimento são destacadas em diversos artigos, como em Cunha (2015):

Com o objetivo de compreender melhor as relações sociais e culturais que estão imbricadas no campo da educação musical na escola formal, pesquisadores brasileiros vêm enfatizando reflexões sobre o tema. Como exemplos, cito Del Ben [& Henstchke] (2001), que se fundamenta na fenomenologia social de Schutz (1973, 1979), enfatizando os aspectos subjetivos do comportamento das pessoas para explicar como os professores de música dão sentido às suas práticas pedagógico-musicais na Educação Básica, a partir de suas concepções musicais, e Arroyo (2000), que se apoia nos estudos antropológicos de Clifford Geertz (1989), com vistas a compreender teias de significados e interações das ciências sociais, podendo, assim, analisar aspectos culturais na educação musical. (p. 295)

A diversidade de concepções teóricas também se refere a diferentes tradições históricas que formam a base em que as práticas científicas estão enraizadas, em termos de contextos sociais e entendimentos comuns de pesquisadores de diferentes lugares.

A comparação

Na comparação entre as realidades estudadas, há eixos de similaridade ou diferença que podem dar origem a convergências e semelhanças, por um lado, e diálogos entre diferenças contextuais, por outro.

Um ponto de convergência, em ambos os contextos é que a educação musical é percebida como uma área não consolidada, e isso não é visto como problemático. Outro ponto de convergência - apesar da diversidade de conceitos e concepções - é a preocupação em vincular a temática com questões de sobrevivência do campo junto às outras ciências. Observou-se, também, que é relevante o fato de que novas perspectivas brasileiras, que buscam favorecer a autonomia da área, possuem semelhanças com as perspectivas alemãs.

No campo das tecnologias e digitalização, há uma separação ou tensão entre as perspectivas tecnológicas, bem como a perspectiva analítica e crítica. Essa tensão aparece no campo dos estudos e práticas de educação musical, no Brasil e na Alemanha. Vários autores têm abordado o tema, como Sprenger e Engemann (2015) e Gohn (2020).

Em ambos os países, é uma grande preocupação desenvolver ações pedagógico-musicais nas escolas, com o compromisso de preparar melhor as gerações futuras. Há diferenças nas diversas agendas das instituições nas esferas pública e privada. Os autores relatam um número maior de projetos na Alemanha que estão ligados a empresas e fundações privadas e outras associações da sociedade civil.

A situação na Alemanha é mais avançada em termos de ligação entre a regulação democrática das instituições e as propostas para o desenvolvimento da educação musical inclusiva. No Brasil, a

política tem focalizado na educação musical fora do quadro educacional oficial, como por exemplo, nos projetos sociais e comunitários (Freitas, 2014).

A pesquisa acadêmica no Brasil tem menos tradição do que na Alemanha, embora ela esteja em pleno desenvolvimento. De qualquer forma, podem ser observados avanços na elaboração de estudos que já possuem canais de distribuição consolidados, como por exemplo os Anais dos eventos Regionais e Nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e a Revista da ABEM, publicada desde 1991.

Embora a universidade seja um espaço privilegiado para pesquisadores e experiências em educação musical, pode-se observar que, na Alemanha, o tema da formação de novos pesquisadores também aparece em outros espaços. A introdução de disciplinas específicas que se concentram na filosofia e na epistemologia da educação musical vem ganhando terreno na Alemanha, em contraste com o Brasil.

Considerações finais

Nos textos selecionados foram encontrados diferentes conceitos de educação musical tanto em determinados momentos históricos, como a sua manutenção ao longo do tempo. Uma avaliação sistemática dessa literatura apresenta certas lacunas e, entre elas, pode-se destacar o fato de que muitas obras ainda mostram alguma satisfação com o cenário social. Isso se aplica tanto aos aspectos sociopolíticos, quanto aos aspectos instrumentais e operacionais da produção do conhecimento e de propostas de ações nessa área.

O presente estudo deveria estimular, na área, discussões sobre o futuro da educação musical. Pode servir, como um estudo preliminar sobre questões específicas como: diferentes formas e contextos da educação musical; formação de pesquisadores em educação musical e os diversos contextos em que isso poderia acontecer; recursos e estratégias do mundo atual, que podem ser incorporados tanto ao ensino quanto à prática pedagógico-musical. Portanto, busca-se uma reflexão sobre: o que cada contexto pode contribuir, interna e externamente, para o campo da educação musical, e o que cada contexto pode ensinar ao outro sobre educação musical.

Referências

- Abel-Struth, S. (1970). *Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft: Zum Stand der deutschen Musikpädagogik und ihrer Vorgeschichte*. Mainz.
- Aquino, T. L. (2016). *Epistemologia da educação musical escolar: Um estudo sobre os saberes musicais nas escolas de educação básica brasileiras* [Tese Doutorado em Educação]. FE/UFRJ.

- Arroyo, M. (2000). Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da Abem*, 5, 13–20.
- Barth, D. (2008). *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik* (= Forum Musikpädagogik Band 78). Wißner-Verlag.
- Bellochio, C. R. (2015). Educação musical e pedagogia: Mapeamento em Anais da ABEM (2001-2011). *Anais do XXII Encontro Anual da ABEM*. Natal.
- Clausen, B. (2009). *Der Hase im Mond: Studie zu japanischer Musik im japanischen Musikunterricht*. LIT-Verlag.
- Clausen, B. (2018). Komparative Forschung in der Musikpädagogik. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Eds.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen - Forschung – Diskurse* (pp. 456–459). UTB.
- Cunha, C. de M. (2015). A formação de um campo em educação musical nas escolas de educação básica de Fortaleza. *Revista Eletrônica de Educação*, 9(3), 292–303.
- Dartsch, M., Knigge, J., Niessen, A., Platz, F., & Stöger, C. (Eds.) (2018). *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Waxmann.
- Del-Ben, L. M. (2013). Modos de pensar a educação musical escolar: Uma análise de artigos da revista da ABEM. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 37(19), 125–148.
- Del Ben, L., & Henstchke, L. (2001). A educação musical escolar como um encontro entre musicologias e pedagogias: Contribuições para a definição do campo da educação musical (pp. 49–57). In anais do Encontro Anual da ABEM, 10, Uberlândia.
- Fernandes, J. N. (2006). Pesquisa em educação musical: Situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros. *Revista da ABEM*, 15, 11–26.
- Fernandes, J. N. (2007). Pesquisa em educação musical: Situação do campo nas dissertações e teses dos cursos brasileiros (II). *Revista da ABEM*, 16, 95–98.
- Ferrer, F. (2002). *La educación comparada actual*. Ariel.
- Freitas, M. de F. Q. de. (2014). Projetos sociais e comunitários: Como construir planos de ação. In J. Souza et al. (Eds.), *Música, educação e projetos sociais* (pp. 137–160). Tomo Editorial.
- Galizia, F. S., & Lima, E. F. (2014). Ensino superior de Música: Levantamento e análise da produção veiculada na Revista da ABEM (1992-2013). *Revista da ABEM*, 22(33) 77–94.
- Geertz, C. (1989). El impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre: La interpretación de las culturas. Gedisa.
- Georgii-Hemming, E., & Westvall, M.. (2010). Music education – a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British Journal of Music Education*, 27(1) 21–33.

- Gohn, D. (2020). A realidade das redes sociais: Uma discussão acerca da educação musical nas comunidades virtuais. *Revista da Abem*, 28, 81–93.
- Hametner, S. (2006). *Musik als Anstiftung: Theorie und Praxis einer systemisch-konstruktivistischen Musikpädagogik*. Carl Auer.
- Huber, J. (2016). Tasten- und Saitenhandwerker“ vs. Forschergilde“: Der Diskurs um die richtige“ Musiklehrer_innenbildung in der Deutschschweiz. In J. Knigge & A. Niessen (Eds.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (pp. 45–58). Waxmann. (Musikpädagogische Forschung, 37).
- Kaiser, H. J. (Ed.) (1989). *Musikpädagogik: Institutionelle Aspekte einer wissenschaftlichen Disziplin*. Schott.
- Kaiser, H. J. (Ed.) (1993). *Sozialgeschichtliche Aspekte einer wissenschaftlichen Disziplin*. Schott.
- Kaiser, H. J. (Ed.). (2004). *Musikpädagogische Forschung in Deutschland: Dimensionen und Strategien*. Die Blaue Eule. (Musikpädagogische Forschung. Hg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e. V. Bd. 24.)
- Kaiser, H. J. (2005). Musikerziehung / Musikpädagogik. In v. S. Helms et al. (Eds.), *Lexikon der Musikpädagogik* (pp. 166–169). Kassel.
- Kaiser, H. J. (2008). Systematizität als Denkform und Institutionalisierung als Form gesellschaftlicher Sicherung. Notate zu den Bedingungen einer Musikpädagogik als Wissenschaft – oder: Ein Versuch, Heinz Antholz von 1986 weiterzudenken. In T. Ott & J. Vogt, J. (Eds.), *Unterricht in Musik – Rückblick und aktuelle Aspekte. Symposion der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik zum 90. Geburtstag von Heinz Antholz* (pp. 41–56). LIT. (Wissenschaftliche Musikpädagogik. Bd.3).
- Kertz-Welzel, A. (2004). Didaktik of music: A German concept and its comparison to American music pedagogy. *International Journal of Music Education*, 22(3), 277–286.
- Kertz-Welzel, A. (2013). "Two souls, alas, reside within my breast": Reflections on German and American music education regarding the internationalization of music education. *Philosophy of Music Education Review*, 21(1), 52–65.
- Knigge, J., & Niessen, A. (Ed.) (2016). *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft*. Waxmann. (Musikpädagogische Forschung, 37).
- Kraemer, R.-D. (1995). Dimensionen und Funktionen musikpädagogischen Wissens. In G. Maas (Hrsg.), *Musiklernen und Neue (Unterrichts-)Technologien* (pp. 146–172), Die Blaue Eule. (Musikpädagogische Forschung, 16).
- Kraemer, R.-D. (2004). *Musikpädagogik: Eine Einführung in das Studium*. Wißner. Forum Musikpädagogik. Bd. 55. Hg. v. R.-D. Kraemer. Zugleich: Reihe Wißner- Lehrbuch. Bd. 6.

- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4^a Ed., Beltz Verlag.
- Mateiro, T. (Ed.) (2013). *Publicações da Associação Brasileira de Educação Musical: Índice de autores e assuntos 2006-2012*. Editora da UDESC.
- Mateiro, T., Vechi, H., & Egg, M. de S. (2014). A prática do canto na escola básica: O que revelam as publicações da ABEM (1992-2012). *Revista da ABEM*, 22(33), 57–76.
- Mendes, A. do N. A., & Ricciardi, M. (2017). Aportes metodológicos para a educação musical comparada na América Latina. *Anais da XI Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical da Isme*. Natal.
- Niessen, A. (2018). Entwicklung der Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Eds.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen - Forschung – Diskurse* (pp. 413–417). Waxmann.
- Niessen, A., & Lehmann-Wermser, A. (Hg.). (2012). *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch*. Wißner. (Musikpädagogik im Fokus, 2).
- Niessen, A., & Knigge, J. (Ed.) (2015). *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung*. Waxmann. (Musikpädagogische Forschung, 36).
- Nóvoa, A., Carvalho, L. M. de, & Yanes, C. (2014). La comparaison comme politique: Le tournant du début du 21^e siècle. *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation*, 17(1), 121–144.
- Panaiotidi, E. (2014). Paradigmen in der Musikpädagogik. In S. Kornmesser & G. Schurz (Eds.), *Die multiparadigmatische Struktur der Wissenschaften* (pp. 145–180). Springer.
- Pereira, E. P. R. (2019). *A educação musical no Brasil: Temáticas, concepções e linhas investigativas* [Tese Doutorado em Educação]. Universidade de Santiago de Compostela.
- Pereira, M. V. M. (2019). A história da educação musical como campo científico: Primeiros ecos de um processo de autonomização. In I. de A. Rocha & E. M. Gonzaga (Eds.), *Ecos e memórias: Histórias de ensinios, aprendizagens e música* (pp. 11–16). Editora da EDUFPI.
- Pires, N., & Dalben, Â. (2013). Música nas escolas de educação básica: A produção acadêmica dos cursos de pós-graduação stricto sensu no Brasil (1972-2011). *OPUS - Revista Eletrônica da ANPPOM*, 19(2), 171–208.
- Scharf, H. (2007). *Konstruktivistisches Denken für musikpädagogisches Handeln: Musikpädagogische Perspektiven vor dem Hintergrund der Postmoderne- und der Konstruktivismusdiskussion*. Shaker-Verlag.
- Schulten, M. L., & Lothwesen, K. S. (2017). Empirisches Forschen in der Musikpädagogik. In M. L. Schulten & K. S. Lothwesen (Eds.), *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik: Eine anwendungsbezogene Einführung* (pp. 9–26), Waxmann.

- Silva, M. G. H., Silva, M. A., & Albuquerque, L. B. (2008). Educação e música: Desvelando o campo pedagógico-musical da UFC. *Opus*, 14(2), 134–152.
- Souza, J. (2020). A educação musical como campo científico. *Olhares & Trilhas*, 22(1), 9–24.
- Sprenger, F., & Engemann, C. (Ed.) (2015). *Internet der Dinge: Über smarte Objekte, intelligente Umgebungen und die technische Durchdringung der Welt*. Transcript.
- Stich, S. (2019). Kulturen des Lehrens und Unterrichtens: Eine international vergleichende Studie über die Durchführung und Planung einer Musikstunde aus Schweden und aus Deutschland. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 10, 1–34.
- Vogt, J. (2004). Einleitung. Grundlegende Überlegungen zu den Grundlagen der Musikpädagogik - In H. J. Kaiser (Ed.), *Musikpädagogische Forschung in Deutschland: Dimensionen und Strategien* (pp. 49–56). Die Blaue Eule.
- Vogt, J. (2006). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft: Erste Annäherungen. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, 1–9.
- Vogt, J. (2014). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft: Noch einmal. *Art Education Research*, 5(9), 1–9.
- Vogt, J. (2015). Gibt es eine “ontologische Wende“ in der Musikpädagogik? Rezension von: F. Pio & Ø. Varkøy (Eds.), *Philosophy of music education challenged: Heideggerian inspirations*. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, 1–8.
- Wallbaum, C. (Ed.) (2010). *Perspektiven der Musikdidaktik: Drei Schulstunden im Licht der Theorien*. Georg Olms Verlag.
- Wallbaum, C. (Ed.) (2018). *Comparing International Music Lessons on Video*. Hochschule für Musik und Theater “Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig – Schriften 14. Georg Olms Verlag, incl. DVDs.

O papel das concepções estéticas e da atribuição de valor do docente de música em relação às construções das identidades musicais dos estudantes

Ariel Teixeira de Souza, Carlos Augusto Pinheiro Souto

Programa de Pós-Graduação – Especialização em Educação Musical, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS, Brasil e Departamento de Música – Bacharelado em Música Popular – Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, Brasil

Curso de Licenciatura Plena em Música – Departamento de Arte – Universidade do Estado do Pará-UEPA, Brasil

Resumo

O presente trabalho tem como tema as questões estéticas da música e suas concepções de *belo* e de validade, especificamente na relação professor/estudante, dos cursos de música, e como a influência da concepção estética do docente e sua atribuição de valor pode interferir na formação identitária musical do estudante de música. O tema faz um exercício de análise e reflexão da valorização ou desvalorização da vivência cultural diversificada trazida pelos discentes. Com uma metodologia qualitativa, por meio de um estudo de caso, através de entrevistas por videoconferências para a obtenção de dados, foram entrevistados 1 (um) discente e 1 (um) docente do curso de Licenciatura em Música da UERGS e 1 (uma) discente e 1 (um) docente do Departamento de música da UFRGS. O referencial teórico-analítico traz conceitos sobre a construção da concepção estética e de juízo de valor e experiência perceptual, estudos sobre as culturas de massa, sociedade líquida, formações e crises identitárias, a fim de buscar uma melhor compreensão desses processos. É importante citar aqui um aspecto claro de distanciamento que a educação musical manifestou nos últimos anos das práticas humanas e filosóficas que tanto permeiam as nossas vidas e nos fazem questionar as necessidades e objetivos, técnicos e estéticos, dentro do processo que é ser *humano*. Esse distanciamento se dá e se exemplifica na dificuldade de tratamento de assuntos filosóficos, éticos e morais em relação à música e na sua recepção na comunidade, seja acadêmica ou não; resultados de um processo de estruturalismo social.

Palavras-chave: estética, juízo, valorização, experiência, identidade

Abstract

The present work has as theme the aesthetic issues of music and your conceptions of beauty and validity, specifically in the teacher/student relationship, from music courses, and how the influence of the teacher's aesthetic conception and his attribution of value can interfere in the formation musical identity of the music student. The theme is an exercise of analyzing and reflecting on the appreciation or devaluation of the diverse cultural experience brought by the students. With a qualitative

methodology, through a case study, through interviews by videoconferences to obtain data, 1 (one) student and 1 (one) professor were interviewed from Music Degree course of UERGS and 1 (one) student and 1 (one) professor from the Music Department of UFRGS. The theoretical-analytical framework brings concepts about the construction of aesthetic conception and value judgment and perceptual experience, studies on mass cultures, liquid society, formations and identity crises, in order to seek a better understanding of these processes. It is important to mention here a clear aspect of detachment that musical education has manifested in recent years from the human and philosophical practices that so permeate our lives and make us question the needs and objectives, technical and aesthetic, within the process that is to be human. This distancing occurs and is exemplified in the difficulty of dealing with philosophical, ethical and moral issues in relation to music and in its reception to the community, whether academic or not: results of a process of social structuralism.

Keywords: aesthetic, judgment, value, experience, identity

Introdução

O belo é um conceito humano que, através dos tempos, mostra que a *arte* carrega consigo parâmetros que fundamentam a *forma* da qual ela pertence e a qual a julgamos como sendo boa ou inválida em relação ao tempo vigente (Hegel, 1996, p. 4). Atualmente, o acesso cultural facilitado mostra que não necessariamente se segue um plano social ou étnico vigente, mas consumimos algo que atende ao nosso gosto (Eco, 2019).

Trazendo para a docência em música, o trabalho analisou como os processos estéticos e de valoração docente, em relação à identidade musical dos estudantes, podem determinar no papel de encorajamento ou desencorajamento dessas identidades, trazendo um resgate histórico das concepções estéticas como das identidades, suas crises e descentramentos, como veremos a seguir.

Concepção geral de estética

Dentro das diversas preocupações humanas, o belo esteve presente nos estudos filosóficos desde os tempos antigos. Na Grécia Antiga, o belo carecia de um tratado formal e “normatizador” e se relacionava a outros valores como proporção, medida, finalidade etc. Já os pensadores medievais em uma perspectiva cristã alinhada com os seus quadros filosóficos, garantiram um conceito de beleza como essencialmente pertencente a Deus. O Renascimento traz o *Humanismo*, que tinha seus valores nas ideias de verdadeira proporção, de realidade suprassensível, atrelados à ideia científica e ao distanciamento do caráter teológico.

Porém, no período racionalista, Alexander Baumgarten (1714-1762) determinou a estética como *disciplina autônoma* (1993), separando o Belo e o Bem, numa autonomia de qualidades morais,

definindo-a como a “*disciplina do conhecimento sensível*” (Cecim, 2014, p. 6). Mas é em Kant (1724-1804) que se define que *sensibilidade* é a capacidade (receptividade) de obter representações mediante o modo de como somos afetados por objetos dados, pois a preocupação é com o sujeito no processo estético, conferindo um caráter científico à estética jamais visto (2005a, 2005b). Em contraposição, Hanslick (1825-1904) determinou uma estética específica da música, usando seus próprios elementos, dizendo que a beleza da música está na *forma* e confere a *autonomia* estética ao objeto, pois o foco de Hanslick é o objeto (Hanslick, 2015).

Por fim, na contemporaneidade, se permite compreender que a estética já não é somente vinculada à arte, mas a qualquer experiência, mostrando que todo processo que te faz perceber é um processo estético válido.

As identidades culturais: Marginalização, consumismo e descentramentos

A *Modernidade* trará uma ruptura ontológica de corpo e mente, entre razão e o *mundo*, apresentada por Descartes, tornando-o não mais como um fator espiritual de ligação cósmica, mas em relação de *instrumento*, que pode ser todo determinado por conceitos criados pela razão e *usado* (Lander, 2005). Isso se refletiu na construção do *eurocentrismo*, que em sua própria visão e entendimento, criou um padrão de *superioridade*, que aplicou no colonialismo em relação às culturas ditas inferiores na modernidade (Lander, 2005).

Já no século XX, as *culturas de massa*, representaram uma ameaça que só pode ser tratada como apocalíptica ante esta sociedade anterior (e sua visão), em que a cultura e suas produções são um fato aristocrático, de cultivo zeloso, que se opõem a multidões vulgares (Eco, 2019). Em contraposição, o defensor do expansionismo da área cultural de massa, entende que *toda* produção é manifestação legítima, em qualquer meio ou escala, sem operar um criticismo comum dos apocalípticos aos quais afirmam que a cultura de massa é uma decadência aparente. Mesmo como protagonista nas produções, existe um desprezo que não é dirigido à cultura de massa em si, mas às massas. Aqui, um pensamento comercial se reflete também nas produções artísticas numa normatização de um padrão consumível de arte, que são reflexos do nosso espectro de liquidismo social e que permitem entrever a pouca prática de permanência e durabilidade das eras passadas. Há uma fragilização nas relações humanas através das questões de individualização e libertação (Bauman, 2001). Portanto, passa a se constatar crises nas identidades e nas relações que, cheias de cargas sociais e históricas, contribuem para o descentramento destas identidades que, deslocadas ou fragmentadas a todo momento, se constata que há uma perda do sujeito no “sentido de si” (Hall, 2020). A definição de identidade como algo acabado e finalizado deveria ser substituída como algo

em andamento, como *identificação*, num processo contínuo e mais apto ao que vivemos no cotidiano, em relação às vivências e experiências culturais resultantes dessas identificações.

A influência estética docente

Na área da docência, para Amorim (2007), promover uma educação estética na formação universitária para professores seria essencial. Geralmente, os estudantes das faculdades de música, provêm de carreiras artísticas, possuem ligações com a arte musical, que, esteticamente pensadas ou não (leia-se construídas filosoficamente através de estudo e reflexão), ou mesmo de uma herança social e de identificação, aparecem nas salas de aula da graduação. A formação de sensibilidade é um princípio de humanização do indivíduo no mais amplo espectro. Por meio da Arte, o sujeito amplia sua capacidade de reflexão e sensibilidade.

Mas até que ponto a construção da sensibilidade estética é dada pela arte de forma *a priori*? Um pensamento por aproximação é o bastante para futuros professores de música que lidarão constantemente com manifestações artísticas em sua prática docente? Cremos que não. Quando se trata com arte, uma educação estética é mais que necessária. Com um senso mais ampliado, o professor artista deve ser aquele que se permite experimentar a diversidade que o toca, sem repetir discursos normativos, compreendendo que a arte é plural. Portanto, o educador musical tem um papel fundamental no auxílio da construção da identidade do estudante. O equilíbrio dos processos internos do estudante e a oferta dos processos externos, sociais, interpessoais e na extrema importância da relação docente/estudante, podem fazer do educador musical, um fruidor da identidade natural e, com isso, ser um *reafirmador* dessa identidade e da musicalidade. Em aspectos mais extremos, modificador das particularidades e das individualidades a ponto de normatizar o estudante a um método específico, a uma concepção estética específica e não pertencente a este.

Metodologia

A pesquisa usou uma abordagem *qualitativa*, com método de *estudo de caso*, aplicando entrevistas semiestruturadas⁶² por meio de *vídeo conferência*, de forma síncrona, a distância e com duração de 40 (quarenta) minutos. As entrevistas foram gravadas para uso dos dados e sintetizadas no resultado do presente artigo. Foram entrevistados uma estudante, *Estudante A*, bacharelanda do curso de Violino e um docente, *Docente A*, que leciona prática de conjunto instrumental e componentes de filosofia e estética da música no Departamento de Música (Bacharel ou Licenciatura) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); um estudante, *Estudante B*, pianista, e um

⁶² Projeto aprovado pela Plataforma Brasil sob o número do CAAE (40387520.8.0000.8091).

docente, *Docente B*, que leciona prática instrumental individual e aulas coletivas de teoria musical do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), em momentos distintos, ambas no estado do Rio Grande do Sul, Brasil.

Os sujeitos foram escolhidos em consulta às coordenações, com os critérios como: para os estudantes deveriam estar matriculados sem distinção de curso ou instrumento e para os docentes deveriam lecionar práticas instrumentais, aulas de teoria ou de caráter filosófico. Foram feitas cinco perguntas semiestruturadas e centrais, que serão expostas junto com as compilações nas respostas levantadas. No decorrer das perguntas, houve a liberdade de criação de novas perguntas de forma não estruturada de acordo com a espontaneidade, improvisação e fluência da conversa no decorrer da entrevista sobre a temática proposta.

Resultados do estudo de caso realizado: Exposição dos dados levantados com os docentes e discentes

PERGUNTA 1: *O que é estética para você e como você a sente em sua vida?*

Estudante A: a Estética se trata de todo conhecimento com o sensível e que esta permeava sempre a vida. Estudante B: trata como sua percepção do mundo, a *aesthesia*, que permite a visão, apreensão e valorização de mundo. Docente A: trata como área do conhecimento que se ocupa das reflexões de toda experiência sensível de mundo, sendo a arte fundamental para o seu entendimento. Docente B: trata como uma evolução histórico-social de padrões aliada as suas próprias experiências.

PERGUNTA 2: *Sobre suas concepções estéticas, como você as usa para definir a validade das manifestações artísticas no geral?*

Estudante A: trata de interpretar cada manifestação artística com respeito, independente de gosto, nos seus lugares e valores. Estudante B: admite uma preocupação na repetição de um discurso dito de *massa* herdado por seus antecessores, e tenta transvalorizar e quebrar estas relações. Docente A: trata como concepção estética a maneira que a arte nos impacta, na direção de um desenvolvimento da sensibilidade, não mais como crítica racionalista. Docente B: trata da perspectiva da pessoa pós-moderna na arte e que usa do *ecletismo e do poliestilismo*, embasando sua concepção de validade.

PERGUNTA 3: *Como você determina a validade das músicas, gêneros, movimentos musicais no geral?*

Estudante A: repete o discurso da questão anterior, agora tratando da própria prática docente que exerce, sem julgamentos, críticas de validade ou hierarquização das músicas. Estudante B: de início não gosta de, em suas palavras, música “panfletaria”, ou música dada. Seu gosto é de uma

música lenta, mimética em relação à alma e representativa. Docente A: tratando de uma perspectiva estética ampliada, determina que todas as músicas são experiências estéticas. Docente B: usa do poliestilismo empregando na sua vida e no desenvolvimento de trabalhos de música experimental e pós-moderno.

PERGUNTA 4: *Enquanto docente ou estudante, como você faz para determinar a validade das músicas, gêneros, movimentos musicais, em sala de aula, e, na sua posição quanto ao incentivo ou desincentivo destes?*

Estudante A: buscou nas aulas de instrumento outras músicas populares como Chiquinha Gonzaga, porém a aula não foi tão interessante quanto a de uma música romântica ou semelhante, devido à falta de experiência do docente com esse repertório popular. Estudante B: Comenta que havia resistência dos próprios colegas quanto às suas propostas de repertório, seja em dificuldade técnica ou nas músicas em si e não dos docentes. Docente A: dentro da perspectiva estética que atua, ressalta que a validação já está dada e que à medida que ela se amplia, deve estar preparada para lidar com o que é diverso e plural. Docente B: trabalha habilidades, sejam técnicas ou físicas, na sua aula de instrumentos, sendo o repertório uma consequência disso.

PERGUNTA 5: *Você acredita que a sua concepção estética e de juízo de valor pode ser ou não afetada pela relação docente/estudante? Como?*

Estudante A: comenta que seus professores apresentaram muitas músicas a ela, construindo assim uma concepção de belo. O processo de validação se dava com os repertórios propostos a ela e que, a fim de pertencer a um grupo, escolhas estéticas precisaram ser feitas e que suas concepções podem ter permanecido “intocadas”. Estudante B: entende que a relação de admiração é proporcional à relação de influência na sua perspectiva. O Docente A acredita na influência estética mútua de sua prática e que são pessoas que crescem juntas. O docente B, da mesma forma, também acredita na influência mútua.

Considerações preliminares

Claramente, em aspecto estrutural, os docentes assim como os estudantes, como sujeitos do mundo, herdeiros de aspectos sociais intrínsecos a qualquer sociedade, trazem consigo uma bagagem que definirá muitos dos seus desdobramentos interpessoais fundados nessa perspectiva. A proposta da *Decolonialidade* permitiria assim ao sujeito pós-moderno, ou melhor, à pessoa contemporânea, descentrada do modelo de homem branco, heterossexual, europeu e rico, uma constante busca para não ser mais marginalizada, permitindo um aprofundamento do termo que propõe romper com os cânones impostos de uma repetição de um passado histórico que não nos pertence, que nos anuvia a

mente para a diversificação cultural global, nacional, regional e local, e não vê somente a Europa ou a América do Norte como produtores-detentores do saber e da cultura.

Este estudo, em andamento, se deu com o intuito de compreender as relações de docente/discente, de ensino-aprendizagem, e como o entendimento da estética e a compreensão das identidades podem influir em uma prática docente mais humana na sala de aula.

Referências

- Amorim, V. (2007). *Por uma educação estética: Um enfoque na formação universitária de professores* [Dissertação de Mestrado]. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Zahar.
- Baumgarten, A. G. (1993). *Estética: A lógica da arte e do poema* (Trad. Miriam Sutter Medeiros). Vozes.
- Cecim, A. M. (2014). Baumgarten, Kant e a teoria do belo: Conhecimento das belas coisas ou belo pensamento? *Revista Parallaxe*, 2(1), 2–19.
<https://revistas.pucsp.br/paralaxe/article/view/31114>
- Eco, U. (2019). *Apocalípticos e integrados*. Perspectiva.
- Hall, S. (2020). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Lamparina Editora.
- Hanslick, E. (2015). *Do belo musical*. Edições 70.
- Hegel, G. W. F. (1996). *O belo na arte*. Martins Fontes.
- Kant, I. (2005a). *Crítica da razão pura*. Editora Nova Cultural Ltda.
- Kant, I. (2005b). *Estudos pré-críticos*. Editora UNESP.
- Lander, E. (2005). A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. *ColecciónSurSur, CLACSO*. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar>

Apreciação e escuta musical em escolas brasileiras: A coleção de livros didáticos Mosaico – Arte do PNLD-2020

Karla Beatriz Soares de Souza¹, Samuel A. Alves de Lima², Lilia Neves Gonçalves³

¹Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil

²Mestrado em Música, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Brasil

³Curso de Música, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Brasil

Resumo

Este trabalho tem como proposta a investigação sobre apreciação e escuta musical nos livros didáticos da Coleção “Projeto Mosaico – Arte” (Meira et al., 2018), aprovada na edição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-2020) para alunos dos anos finais do ensino fundamental nas escolas públicas do Brasil. A análise dos livros, em seus aspectos textuais e concepções pedagógico-musicais sobre o tema, está embasada no conceito de representação de Roger Chartier (1990), sendo que os discursos veiculados nos materiais podem ser considerados representações de algo dado como real por seus autores sobre tais práticas musicais. Constatou-se que apreciação e escuta musical na referida Coleção constituem-se em um arcabouço metodológico que contemplam uma multiplicidade de formas de escuta e de propostas de relações que os alunos podem estabelecer com música/som. Embora tais concepções teóricas estejam representadas como sinônimo enquanto prática educativo-musical nesse material, há um esforço, por parte dos autores, com o fazer musical moderno e contemporâneo (Koellreutter, 1997; Schafer, 2011), centrado no exercício da alteridade através da escuta, e, dentro desse entendimento, os livros didáticos representam uma perspectiva focada no desenvolvimento da consciência sonora para as aulas de música no âmbito da escola da educação básica brasileira.

Palavras-chave: livros didáticos, PNLD, educação musical, apreciação e escuta musical, escolas brasileiras

Abstract

This paper proposes to investigate about music appreciation and listening in the textbooks of the collection "Projeto Mosaico – Arte" (Meira et al. 2018), approved in the edition of the “Programa Nacional do Livro Didático - National Textbook Program” (PNLD-2020) for students of the final years of elementary education in public schools in Brazil. The analysis of the textbooks, in their textual aspects and musical-pedagogical conceptions about the theme, is based on the concept of representation by Roger Chartier (1990), and the discourses conveyed in the materials can be considered representations of something given as real by their authors about such musical practices.

It was found that music appreciation and listening in the Collection constitute a methodological framework that contemplate a multiplicity of forms of music listening and proposes relationships that students can establish with music/sound. Although such theoretical concepts are represented as synonymous on the musical-educational practice in this material, there is an effort, by the authors, with the modern and contemporary music making (Koellreutter, 1997; Schafer, 2011), focused on the exercise of otherness through listening, and, within this understanding, the textbooks represent a perspective focused on the development of sound awareness for music lessons within basic education in Brazil.

Keywords: textbooks, PNLD, music education, musical appreciation and listening, Brazilian schools

Introdução

Esta comunicação de pesquisa tem como objetivo investigar como são representadas a apreciação e a escuta musical na Coleção de livros didáticos denominada “Mosaico – Arte” (Meira et al., 2018)⁶³ destinada à alunos do ensino fundamental - anos finais (alunos entre 11 e 15 anos). Essa Coleção faz parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁶⁴, uma política pública⁶⁵ que avalia e distribui gratuitamente livros didáticos para serem utilizados nas escolas públicas brasileiras, para os diferentes componentes curriculares, sendo que a Arte⁶⁶ passou a fazer parte do referido programa a partir de 2015.

Os primeiros estudos sobre o livro didático e ensino de música no país foram publicados por Tourinho (1995) e Souza (1997). Nos últimos anos, destaca-se as pesquisas sobre os livros didáticos de Arte distribuídos pelo PNLD e o ensino de música como os trabalhos de Ferreira (2018), Schlichta et al. (2018) e Souza (2018).

A produção e edição desse tipo de obra didática, no Brasil, atende às legislações específicas para educação nacional. Atualmente, é a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2020) que norteia o que deverá ser ensinado, bem como as competências e habilidades a serem

⁶³ Essa é uma das sete coleções de livros didáticos aprovadas e destinadas ao ensino de Arte nas escolas públicas brasileiras no quadriênio 2020-2024. Esses livros contemplam conteúdo das seguintes modalidades artísticas: artes visuais, dança, música e teatro.

⁶⁴ O PNLD é considerado “o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1937. Ao longo desses 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução” (<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>). Nos últimos anos, os recursos aplicados e a quantidade de exemplares distribuídos foram amplamente intensificados, tornando-se o maior programa de distribuição de materiais didáticos do mundo.

⁶⁵ A política justifica-se pela prerrogativa básica constante na Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que garante a distribuição de material didático como parte do dever do Estado com a educação pública no país.

⁶⁶ O ensino de música no Brasil nas escolas de educação básica acontece dentro do componente curricular Arte (Brasil, 1996).

desenvolvidas nos alunos em todos os níveis da educação básica. A apreciação musical está explicitada em quatro habilidades⁶⁷ a serem desenvolvidas no ensino de música. Considerando a complexidade teórico-metodológica que os termos “apreciação” e “escuta musical” (Lima, 2020) abrangem, as ações e as discussões deste trabalho focam nos conteúdos que tratam as diferentes formas de audição musical, buscando compreender a representação destas na Coleção.

Fundamentos teórico-metodológicos

Com participação nas duas edições do PNLD destinadas às séries finais do ensino fundamental, nos anos de 2017 e 2020, a Coleção Mosaico – Arte (ver Figura 1) é composta de quatro livros, um volume para cada ano do ensino fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos) e tem como finalidade subsidiar a atividade didática⁶⁸ de professores de arte nas escolas públicas brasileiras. Todos os volumes são acompanhados de CDs de áudio e de materiais audiovisuais e digitais. Além disso, a Coleção conta com quatro Manuais do Professor que contemplam as orientações pedagógicas para auxiliar o trabalho docente com foco em mediações artísticas em sala de aula.

Figura 1

Livros da Coleção "Mosaico – Arte" do PNLD-2020



Fonte: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld>

Considera-se, neste artigo, o livro didático como “portador de signos indiciários da conceituação e da pragmática do ensino. Sua análise linguística, semiológica e iconográfica pode aproximar-nos do conhecimento dos códigos que identificam uma determinada pedagogia” (Escolano Benito, 2012, p. 43)⁶⁹. Tomando o conceito de representação de Roger Chartier (1990), que instiga

⁶⁷ Ver: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

⁶⁸ Em consonância com a BNCC (Brasil, 2020), os manuais dessa Coleção são compostos de textos, vídeos, músicas, imagens, dentre objetos artísticos e culturais a fim de promover o ensino da Arte baseado nas dez competências gerais para Educação, nas seis competências específicas de linguagens e nas nove competências específicas de Arte nos quatro anos finais do ensino fundamental.

⁶⁹ No original: “el manual es [...] portador de signos indiciarios de la conceptualización y la pragmática de la enseñanza. Su análisis lingüístico, semiológico e iconográfico puede aproximarnos al conocimiento de los códigos que dan identidad a una determinada pedagogía”.

a pensar esse material como objeto qualificado para dar sentido ao mundo social deliberando significados e formas sociais, “o livro sempre visou instaurar uma ordem; fosse a ordem de sua decifração, a ordem no interior da qual ele deve ser compreendido ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu a sua publicação” (Chartier, 1998, p. 8).

Assim, a investigação de materiais didáticos disponíveis para o ensino de música na escola de educação básica permite a reflexão sobre práticas pedagógicas e conteúdos socialmente “autorizados” a serem ensinados. Partindo da lógica de Chartier, a discussão sobre a forma como conhecimentos pedagógico-musicais relacionados com a apreciação e escuta musical estão presentes na Coleção em análise possibilita compreender o que pensam e o que esperam do ensino-aprendizagem de música na escola. O currículo materializado nesses materiais representa a validação de conhecimentos e habilidades musicais a serem aprendidos e ensinados na escola. Para tanto, estabeleceu-se duas categorias para investigação: a análise das orientações pedagógico-musicais presentes nos Manuais do Professor e a análise do conteúdo que contempla a apreciação e a escuta musical.

Matrizes da apreciação e da escuta musical na Coleção Mosaico – Arte

A BNCC (Brasil, 2020) priorizou o conceito de “apreciação musical” e não o de “escuta musical.” Essa opção é significativa na medida em que a “apreciação musical” enquanto prática educativo-musical carrega historicamente concepções e práticas derivadas de uma abordagem centrada no professor, pautada hierarquicamente e não democrática (Silverman, 2013). Apesar desses dois termos terem sentidos e usos diferenciados, e por vezes opostos no campo da educação musical (Lima, 2020), percebe-se que na Coleção Mosaico – Arte eles são tomados como sinônimos. Não se encontra nos livros uma definição categórica para o que é chamado de escuta, audição ou apreciação nas atividades pedagógicas e orientações aos professores.

Além do conteúdo conceitual, a posição metodológica da escuta e da apreciação musical também varia nesse material didático. Às vezes como recurso didático para o trabalho com outro objeto do conhecimento, outras vezes como centro da aprendizagem artística, portanto, existe na Coleção uma diversidade quanto aos usos e funções da escuta e da apreciação.

As atividades de escuta musical nessa Coleção são fundamentadas no trabalho dos pesquisadores e educadores musicais Murray Schafer, Keith Swanwick e Hans-Joachim Koellreutter. Todavia, a escuta tem como base os princípios de Schafer, que, segundo os autores da Coleção, busca uma “qualificação da escuta” (Meira et al., 2018, v. 1, p. xv). Além das indicações e referências explícitas do livro “O ouvido pensante”, de Schafer (2011) no Manual do Professor, observa-se que

as diversas atividades de escuta⁷⁰ foram elaboradas sob a perspectiva de “ouvir sons” e não de “ouvir música.”

Diante da ideia de uma “escuta autoral,” de um “ouvido curioso,” tal pensamento tem vistas a uma “escuta ativa” - categoria bastante presente na Coleção - cujo papel de quem ouve seria exercitar uma “percepção sonora aguçada” (Meira et al., 2018, v. 3, p. 104). A escuta deveria ser “nova a cada ouvinte,” e esse aspecto de novidade no momento da escuta propõe a ideia que os autores chamaram de “autoralidade da escuta,” que é colocada como uma característica intrínseca da audição humana, ou seja, cada um escuta o mundo de uma forma diferente e tem distintas impressões sobre o que escuta” (Meira et al., 2018, Manual do Professor, v. 3, p. 104).

Nessa perspectiva, os autores tecem uma interessante proposta didática que se pauta no exercício da alteridade através da escuta. É necessário observar que a Coleção busca se contrapor a formas mais arraigadas do trabalho com a escuta musical, como aquelas manifestadas em testes auditivos (Hallam, 2010), ditados melódicos, harmônicos e rítmicos (Buonviri, 2017) e apreciação histórica e formal da música (Silverman, 2013). Essa proximidade com autores de vertentes musicológicas mais ligadas ao fazer musical moderno e contemporâneo, tais como Schafer e Koellreutter, se mostrou como uma possibilidade teórica fértil para a sustentação das atividades de escuta e apreciação musical na Coleção Mosaico – Arte.

A diversidade de escutas na Coleção

É ressaltada, em todos os volumes, a necessidade de se pensar na diversidade dos modos de produção e de escuta musical. Os autores orientam os professores para que localizem o indivíduo ou o grupo social que pratica determinada música, para que não tomem espaço, na sala de aula, juízos de valor que hierarquizam as culturas musicais: “Cada pessoa, assim como cada agrupamento social, tem uma forma específica de produzir e escutar música” (Meira et al., 2018, Manual do Professor, v. 1, p. 16).

No que se refere à individualidade da escuta, os autores reforçam a multiplicidade das escutas⁷¹, e dentre elas destacam o que chamaram de “escuta crítica” e “escuta ativa.” O sentido do termo “escuta crítica” parece ser o mesmo empregado pelos pesquisadores Smialek e Boburka (2006) que a definiram como “uma combinação de percepção e pensamento crítico” (p. 62)⁷². Já a “escuta ativa” aparece como um tipo de escuta não ligada apenas à música, mas aos sons de maneira geral (Meira et al., 2018, Manual do Professor, v.1, p. 38).

⁷⁰ Especialmente aquelas alocadas no quadro “Aprender com os sentidos”, presentes em todos os volumes da Coleção.

⁷¹ Para uma discussão sobre a diversidade das escutas no campo da educação musical, ver Lima (2020).

⁷² No original: “We define *critical listening* as a combination of perception and critical thinking (Smialek & Boburka, 2006, p. 62).

Estaria, então, no uso combinado entre livro e áudio a possibilidade de um trabalho para o desenvolvimento da “escuta ativa” e “crítica” dos alunos – no encontro de informações escritas com a percepção de elementos na música.

Algumas conclusões

Na análise da Coleção, verificou-se que a apreciação e a escuta musical são representadas como sinônimos, tanto nas orientações para o professor quanto no conteúdo e nas propostas de atividades. Não há uma diferenciação enquanto prática educativo-musical, assim como na BNCC (Brasil, 2020) não há um delineamento conceitual explícito sobre as especificidades da “apreciação musical” e da “escuta musical.” Além disso, a BNCC utiliza apenas o termo “apreciação musical” para se dirigir às atividades de escuta, e esse impasse pode implicar na não clareza das diretrizes pedagógicas para os professores.

É possível afirmar também que há um arcabouço metodológico, adotado pelos autores, que contempla a apreciação e a escuta musical, ora como recurso didático em apoio a outros conteúdos, ora como atividade central da aprendizagem artística, ora como proposta de fruição e estesia (Brasil, 2020). As possibilidades de audição representadas nesses materiais são direcionadas a diversos aspectos e características sonoras em geral, não só musicais.

Percebe-se a predileção pelo pensamento filosófico sobre educação sonora e musical proposto por Schafer (2011), que enfatiza a consciência musical em manifestações variadas através da sua proposta de ecologia sonora. Dialogando com Chartier (1990), o ensino-aprendizagem de música representado nesses materiais não está centrado no uso de recursos pedagógicos sofisticados, como o uso de instrumentos musicais e equipamentos tecnológicos voltados à prática musical, e sim alinhados no uso da voz, da percepção e manipulação de sons. A proposta educativa para a apreciação e escuta musical representada no livro didático para os anos finais do ensino fundamental revela uma ligação estreita entre a educação musical e a fazer musical contemporâneo.

Corroborar-se com Swanwick (França & Swanwick, 2002), ao considerar que dentre as práticas musicais, a apreciação é a mais presente socialmente e é, através de sua vivência, que teremos acesso a maior parte do patrimônio da nossa herança musical. Assim, este estudo buscou refletir sobre as representações de fazer musical nas propostas dos autores da Coleção Mosaico – Arte investigando como são organizadas as formas de apreciar e escutar pautadas na diversidade musical. Dentro desse entendimento, os livros didáticos representam uma perspectiva centrada no desenvolvimento da consciência sonora no âmbito da escola pública da educação básica brasileira.

Referências

- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil (1996). *Lei nº 9.394* - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. MEC. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf
- Brasil (2020). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC/SEB. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- Buonviri, N. O. (2017). Effects of two listening strategies for melodic dictation. *Journal of Research in Music Education*, 35(3), 347–359. <https://doi.org/10.1177/0022429417728925>
- Chartier, R. (1990). *História cultural: Entre práticas e representações*. Difel.
- Chartier, R. (1998). *A ordem dos livros: Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XVI e XVIII*. Universidade de Brasília.
- Escolano Benito, A. (2012). El manual com texto. *Pro-posições*, 23(3), 33–50. <https://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/03.pdf>
- França, C. C., & Swanwick, K. (2002). Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em pauta*, 13(21), 5–41. <https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/8526/4948>
- Ferreira, E. C. (2018). *Da educação musical escolar: Um estudo da seleção curricular a partir da análise de livros didáticos brasileiros aprovados no PNLD 2017*. [Dissertação Mestrado]. Universidade de Brasília. https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/35192/1/2018_Elis%c3%a2ngelaCordeiroFerreira.pdf
- Hallam, S. (2010). 21st century conceptions of musical ability. *Psychology of Music*, 38(3), 308–330. <https://doi.org/10.1177/0305735609351922>
- Koellreutter, H. J. (1997). Por uma nova teoria da música, por um novo ensino da teoria musical. In C. Kater (Org.), *Cadernos de Estudo-Educação Musical No. 6* (pp. 45–52). Atravez.
- Lima, S. A. A. de (2020). *Ensinar a ouvir: Uma discussão crítica sobre a escuta musical em pesquisas na área da educação musical* [Conclusão Graduação]. Universidade Federal de Uberlândia. <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/30671>
- Meira, et al. (2018). *Projeto Mosaico – Arte*. Scipione.
- Schafer, R. M. (2011). *A afinação do mundo: Uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente. A paisagem sonora*. Unesp.

- Schlichta, C. A. B. D., Romanelli, G. G. B., & Teuber, M. (2018). Livros didáticos para o ensino da arte: não peça a eles o que eles não podem te dar. *Revista GEARTE*, 5(2), 312–325. <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/83949>
- Silverman, M. (2013). A critical ethnography of democratic music listening. *British Journal of Music Education*, 30(1), 7–25. <https://doi.org/10.1017/S0265051712000423>
- Smialek, T., & Boburka, R. R. (2006). The effect of cooperative listening exercises on the critical listening skills of college music-appreciation students. *Journal of Research in Music Education*, 54(1), 57–72. <https://doi.org/10.2307/3345616>
- Souza, J. (1997). *Livros de música para a escola: Uma bibliografia comentada*. PPG Música-Ufrgs.
- Souza, K. B. S. de. (2018). *Abram os livros, por favor...: Representações de ensino aprendizagem de música nos conteúdos do livro didático de arte no PNL D (2015 a 2017)*. [Dissertação Mestrado]. Universidade Federal de Uberlândia. <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.3601>
- Tourinho, I. (1995). Projeto de pesquisa: Livros didáticos para o ensino de música: Estrutura, concepções e propostas. *Boletim do NEA*, 3(1), 39–49.

Effects of Dalcroze Eurhythmics on the quality of life of older adults

Elda Nelly Treviño Flores

Facultad de Música, Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Abstract

Research studies suggest that music making increases states of happiness, meaning of life, self-perception of wellbeing, and the creation of social networks among samples of older adults. The objective of this research was to evaluate the efficacy of an eight-week Dalcroze Eurhythmics (DE)-based intervention on the quality of life of older adults based on the World Report on Ageing and Health (WHO, 2015). This work had a quasi-experimental design and used the following procedure: A sample ($N = 60$) was divided by socio-demographics in three experimental groups and a control group using the Spanish version of WHOQOL-BREF pre-post. The inclusion criteria were ≤ 65 years, normal cognitive decline, ability to walk with no external aid. The studied domains were psychological health, physical health, and personal relationships. During the intervention participants listened, felt, and expressed music through bodily movements by performing activities related to coordination, short term memory, incitation and inhibition of movements with music, immediate reaction, and free improvisation. Descriptive statistics, Kruskal-Wallis, and Wilcoxon were carried with SPSS 24. The indicators related to inner psychological states and social relationships registered

higher initial values than the others. The indicators related to life enjoyment, sexual life, sleep satisfaction, and work capacity, registered significant values after the intervention. All the variables registered positive differences post intervention in at least, one of the groups. Alongside, the presence of negative emotions, physical pain, and need for medical treatment decreased. The results of the intervention of Dalcroze Eurhythmics suggest that the intervention was effective for the increase in positive values on the studied variables in this sample of older adults; nevertheless, longer longitudinal studies are needed in this field.

Keywords: music and movement, Dalcroze eurhythmics, wellbeing, quality of life, older adults

Resumen

Estudios de investigación sugieren que la actividad musical aumenta los estados de felicidad, significado de vida, auto-percepción de bienestar y la creación de vínculos sociales en muestras de adultos mayores. El objetivo de este trabajo fue evaluar la eficacia de una intervención de ocho semanas de Rítmica Jaques-Dalcroze (RJD) en la calidad de vida de adultos mayores de acuerdo al Reporte Mundial de Envejecimiento y Salud (WHO, 2015). Este estudio tiene un diseño quasi-experimental con el siguiente procedimiento. Los criterios de inclusión fueron ≤ 65 años, deterioro cognitivo normal y capacidad de caminar sin ayuda externa. Los dominios estudiados fueron salud psicológica, salud física y relaciones personales. Una muestra ($N = 60$) fue dividida en tres grupos experimentales y un grupo control según variables sociodemográficas utilizando la versión en español de la escala WHOQOL-BREF pre-post. Durante la intervención los participantes, escucharon, experimentaron y expresaron la música a través de movimientos corporales mediante la realización de actividades relacionadas a la coordinación, memoria a corto plazo, incitación e inhibición de movimientos con música, reacción inmediata e improvisación libre. Los estadísticos descriptivos y las pruebas Kruskal-Wallis y Wilcoxon fueron realizados con el programa SPSS 24. Los resultados sugieren que los indicadores relacionados a estados psicológicos internos y relaciones sociales registraron valores iniciales más altos que otros indicadores. Los indicadores relacionados al disfrute de la vida, satisfacción de vida sexual, satisfacción de sueño y capacidad de trabajo registraron cambios positivos con valores significativos después de la intervención. Todas las variables estudiadas registraron diferencias positivas post-intervención en al menos uno de los grupos. Asimismo, la presencia de emociones negativas, dolor físico, y necesidad de tratamiento médico disminuyeron. Los resultados de la intervención de Rítmica Jaques-Dalcroze sugieren que ésta fue efectiva debido al incremento de valores positivos en las variables estudiadas en esta muestra de adultos mayores; no obstante, se requieren más estudios longitudinales en esta área.

Palabras Clave: música y movimiento, rítmica Jaques-Dalcroze, bienestar, calidad de vida, adultos mayores

Introduction

By 2050 the global population of 60 years and older is expected to double to nearly 2 billion (World Health Organization, 2015). Considering these numbers, health care systems face the challenge of finding new frameworks of action on ageing and health. The World Report of Ageing and Health of the World Health Organization considers resilience an important element in the subtle shifts of the capacities of the individual in the areas of cognition, emotions, and social interaction during the later stages of life.

The World Report of Ageing and Health defines healthy ageing as “the process of developing and maintaining functional ability that enables well-being in older age” (World Health Organization, 2015, p. 41), which means the individual is able to interact physically and socially with the environment in an independent, way thus maintaining the necessary physical and mental capacities. Furthermore, the report urges for the implementation of sustainable, non-pharmacological interventions to address the health problems associated to longevity. In the domain of emotions, older adults face the loss of significant persons around them besides the loss of their own capacities of functionality, thus increasing states of depression, anxiety, and loneliness (Treviño & Álvarez-Bermúdez, 2018).

From a holistic standpoint, understood as being addressed to all the domains of the human being, art addresses the physical, cognitive, social, and emotional domains of the person. Moreover, the effects of artistic activities on the cognitive and emotional domains are relevant in therapeutic and preventive settings (Treviño & Álvarez-Bermúdez, 2018). Alongside, the new conceptualization of negative emotions into positive ones through interventions of artistic activities gives new paths for the individuals to resilience (Cantú & Álvarez, 2011).

Artistic activities and their benefits in life

The positive benefits of artistic activities in different domains of life and in diverse cultural contexts have been measured in various research studies. Positive effects in the cognitive domain specifically in the executive functions, perception, and memory have been measured in samples of older adults (Cohen et al., 2006; Herholz & Zatorre, 2012; Särkämö et al., 2013; Wan & Schlaug, 2010). In parallel, other research studies suggest that healthy older adults benefit from choral singing in the domains related to cognition, emotions, and social relationships (Creech et al., 2013; Hanna-

Plady & Gajewski, 2012; Seinfeld et al., 2013). Alongside positive effects have been registered in samples of older adults with Alzheimer in the cognitive and affective domains (Deason et al., 2012).

In parallel to the findings of the positive benefits of music in the lives of older adults, social studies also suggest that social dance has similar benefits for this age group. Since social dance is a complex holistic activity, which demands cognitive and physical actions and processes, it has demonstrated to be a valuable activity, which has positive benefits in the aforementioned domains (Kattenstroth et al., 2010).

Dalcroze Eurhythmics

Dalcroze Eurhythmics (DE) a music teaching approach used in gerontology was created by the Swiss music pedagogue and composer Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950) and is based on musical rhythmic training through the incorporation of body movements (Jaques-Dalcroze, 1921/1967) divided into four areas of study: Rhythmics (Eurhythmics), Solfège Rhythmique, Improvisation, and *Plastique Animée* (this area of study works on the body representations of the essence of a piece of music).

During the sessions the participants listen, feel, and express the music (either recorded or improvised by the practitioner at the piano) with their body movements, developing their innate musicality by the activation of positive and negative affectivity through expressive motor representations (Adrián et al., 1996). The main premise in the practice of DE is to consider the human body as a musical instrument, and through the stimulation of motor skills, the individual develops his innate musicality (Bachmann, 1991). Furthermore, persons experience an emotional catharsis through the liberation of emotions within a process of cognitive complexity heightened by music and movement (Igartua et al., 1994).

The practitioner of DE sessions designs the activities in a carefully sequenced manner after the selection of a subject or theme for the session. In order to create musical perceptions through sensory information, body movements are integrated to music education. Meanwhile this process happens, the practitioner improvises music and gives instructions to the participants to listen to a different element of the music, change their movements and thus improve their performance (Greenhead et al., 2016). Furthermore, the mind and body of the participants remain in a state of attentiveness towards the interaction of musical elements during the reflection-in-action process just described (Schnebly-Black & Moore, 1997).

Dalcroze Eurhythmics and the population of older adults

Nowadays, Dalcroze Eurhythmics has been used in gerontology as an approach of music therapy and has been broadly practiced throughout Europe particularly in Switzerland (Wahli-Delbos et al., 2010) and some places in the United States (Joviala et al., 2015), Australia (Dalcroze Australia, 2016), and Canada (Université Laval. Centre d'excellence en pédagogie musical, 2016).

The elderly population has motivated research projects related to Dalcroze Eurhythmics and the improvement of physical and emotional health, and social relationships (Habron et al., 2014; Hars et al., 2014; Kressig et al., 2005). The results of two studies in Mexico and one in USA suggest that Dalcroze Eurhythmics has positive effects in the cognitive and emotional domains in samples of older adults: (a) The results of a study by Treviño and Álvarez (2016) and Treviño and Álvarez-Bermúdez (2018) suggest that the participants had a joyful experience after an intervention of six sessions of Dalcroze Eurhythmics. (b) The results of a study held in a geriatric residence, suggest that the participants had a flow experience after an intervention of ten weekly sessions of Dalcroze Eurhythmics (Treviño et al., 2018). Considering this context, the hypothesis of this study was: Dalcroze Eurhythmics has a positive effect on the variables of psychological health, physical health, and social relationships in a sample of Mexican older adults. Therefore, the objective of this study was to evaluate the efficacy of the independent variable, Dalcroze Eurhythmics (DE) on the dependent variables related to psychological health, physical health, and social relationships.

Method

This study has a quasi-experimental design and was undertaken in Monterrey, Nuevo León, Mexico, metropolitan area. The sample was divided into three experimental groups and a control group. Each experimental group was formed by persons from contrasting sociodemographic zones in order to have a sample as diverse as possible. The sample was recruited through the national system for the integral development of the family in its Nuevo León chapter (DIF), which is a governmental agency, by the county government of San Pedro, Garza García, and a private independent organization for active older adults. The participants from the sample voluntarily responded to a call to participate in the study after meeting the inclusion criteria. Measurement instruments were administered pre and post intervention. The participants who completed the entire study ($N = 60$; $M = 73.03$) were divided as follows according to the geographical zone where the intervention was administered: 1 ($N = 15$) formed by individuals from middle to low-middle socioeconomic class; 2 ($N = 16$) formed by persons from low socioeconomic class, 3 ($N = 13$), formed by persons from upper middle class, and a control group ($N = 16$) formed by individuals from various socioeconomic sectors. The sample was formed by women ($N = 49$) and men ($N = 11$) The inclusion criteria of the participants

were: (a) ability to walk with no external aid, (b) average cognitive decline according to their age, (c) willingness to participate in the study.

Procedure and statistical analysis

The following materials were used during the intervention sessions: a digital piano which was played by the practitioner to improvise live music and (a) a pair of wooden sticks, (b) a bean bag, (c) a plastic ball, (d) a hand drum (each participant was handed one of these items). The measurement instrument used was the Spanish version of the WHOQOL-BREF (Espinoza et al., 2011). This measurement instrument has four scales related to the domains of (1) psychological health, (2) social relationships, (3) physical health, and (4) environment.

The same intervention was administered to the three experimental groups. It consisted one-hour long of eight weekly sessions of DE.

A Kruskal-Wallis analysis was conducted with SPSS 24 to test the null hypothesis “there is no significant difference in the variables studied among the groups after the intervention of Dalcroze Eurhythmics (DE).” In addition, Wilcoxon-test was conducted to contrast the research hypothesis on two related groups; in this case before and after the intervention.

Results

The descriptive statistics register a positive difference post-test in the mean values of the indicator related to life enjoyment in the three experimental groups. The results of the Kruskal-Wallis test register that indicator related to physical appearance had statistical significance ($p = .036$) post intervention.

Descriptive statistics register higher mean values after the intervention in the indicator related to satisfaction with personal relationships in the three experimental groups. The indicator which had statistical significance among the four groups before and after the intervention according to the Kruskal-Wallis test was that related to satisfaction with sexual life ($p = .034$; $p = .030$).

The descriptive statistics show positive differences in the mean values of all the indicators of the variable related to physical health at least in two of the experimental groups. The variables which registered statistical significance at post-test according to the Kruskal-Wallis test were those related energy to perform daily activities ($p = .034$), satisfaction or quality of sleep ($p = .027$), and displacement ($p = .044$).

Discussion and conclusions

After a thorough analysis of the obtained results, consistencies in the scores of the variables of the three domains arise. The scores related to the indicators of need for medical treatment and physical pain as an impediment to perform daily activities are consistent with those related to satisfaction with sleep.

The findings of this study in relation to the positive difference in the indicator related to concentration in the three experimental groups is in agreement with the learning process the person undergoes during the DE sessions. The persons develop the ability to think and reflect in action together with the instant motor changes they create and perform in response to the music; therefore, the concentration increases (Schnebly-Black & Moore 1997; Greenhead et al., 2016).

Since DE sessions are designed to be done in a group setting, a special affective bonding is developed among the members of the group and the musical experience becomes a joyful experience. This is reflected in the results of this study which show a positive difference after the intervention in the three experimental groups in the variables related to enjoyment of life, improvement of social relationships and perception of the support given by friends.

It is interesting to notice, however, that even though the capacity for work increased in groups 3 and 2, the acceptance of bodily appearance was lower in all the groups, except in group 2 which showed no difference after the intervention. Nevertheless, self-satisfaction was higher in this group. These results agree with those of the Kruskal-Wallis test which registered statistical difference after the intervention in the variables related to level of energy for daily activities and ability to move.

Certainly, the limitations of the study probably had an effect on the results. For this reason, it is impossible to determine, the reasons to explain the statistically significant differences post intervention in the indicators related to meaning of life, self-satisfaction, personal relationships, and perception of overall health in the control group rather than in the experimental groups.

The intervention program lasted eight weeks which showed to be not long enough to test its effects on every indicator of these variables. For these reasons, the overall conclusion is that the intervention of Dalcroze Eurhythmics had a positive effect on the three experimental groups in the quality of life of the participants even though statistically the difference was significant on three indicators, two physical and one psychological and in only two of the experimental groups (group 2 and group 3). Therefore, there is a need for further research in this area particularly with longer longitudinal studies.

Referencias

- Adrián, J., Páez, D., & Álvarez, J. (1996). Art, emotion, and cognition: Vigotskyan and current approaches to musical inductions and changes in mood, and cognitive complexization. *Psicothema*, 8(1), 107–118.
- Bachmann, M.-L. (1991). *Dalcroze today: An education through and into music* (Trad. D. Parlett) Oxford University Press.
- Cantú, R., & Álvarez, J. (2011). *Expresión artística y narrativa en pacientes con cáncer: Una intervención psicológica*. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Cohen, G., Perlstein, S., Chapline, J., Kelly, J., Firth, K., & Simmens, S. (2006). The impact of professionally conducted cultural programs on the physical health, mental health, and social functioning of older adults. *The Gerontologist*, 46(6), 726–734.
- Creech, A., Hallam, S., Varvarigou, M., McQueen, H., & Gaunt, H. (2013). The role of musical possible selves in supporting subjective well-being in later life. *Perspectives on Music Health*, 133(1), 36–43. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.788143>
- Dalcroze Australia. (November 6, 2016). *Dalcroze Australia*. <https://www.dalcroze.org.au/>
- Deason, R., Simmons-Stern, N., & Ally, B. (2012). Music as a memory enhancer: Differences between healthy older adults and patients with Alzheimer's disease. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 22(2), 175–179. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2010.04.033>
- Espinoza, I., Osorio, P., Torrejón, M., Lucas-Carrasco, R., & Bunout, D. (2011). Validación del cuestionario de calidad de vida (WHOQOL-BREF) en adultos mayores chilenos. *Revista Médica Chilena*, 139, 579–586.
- Greenhead, K., Habron, J., & Mathieu, L. (2016). Dalcroze eurhythmics: Bridging the gap between the academic and the practical through creative teaching and learning. En K. Greenhead, J. Habron, L. Mathieu, E. Haddon, & P. Burnard (Eds.), *Creative teaching for creative learning in higher music education* (pp. 223–231). Routledge.
- Habron, J., Butterly, F., Gordon, I., & Roebuck, A. (2014). *The paths to peace: A music composition project for older people. Report for participants*. Coventry University.
- Hanna-Plady, B., & Gajewski, B. (2012). Recent and past musical activity predicts cognitive aging variability: Direct comparison with general lifestyle activities. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6(198), 1–11.
- Hars, M., Fielding, F., Reid, R., Rizzoli, K., & Trombetti, A. (2014). Long-term exercise in older adults: 4-year outcomes of music-based multitask training. *Calcified Tissue International*, 95(5), 393–404. <https://dx.doi.org/10.1007%2Fs00223-014-9907-y>

- Herholz, S., & Zatorre, R. (2012). Musical training as a framework for brain plasticity: Behavior, function, and structure. *Neuron*, 76, 486–502.
- Igartua, J., Álvarez, J., Adrián, J., & Páez, D. (1994). Música, imagen y emoción: Una perspectiva Vigotskyana. *Psicothema*, 6(3), 347–356.
- Jaques-Dalcroze, E. (1921/1967). *Rhythm, music, and education* (2nd ed.). (H. Rubenstein, Trad.) The Dalcroze Society.
- Joviala, M., Butler, A., & Rose. (2015). Dalcroze Center at Hoff-Barthleson. *American Dalcroze Journal*, 41(3), 40.
- Kattenstroth, J., Kolanowska, I., Kalisch, T., & Dinse, H. (2010). Superior sensory, motor, cognitive performance in elderly individuals with multi-year dancing activities. *Frontiers in Aging Neuroscience*, 2(31). <https://dx.doi.org/10.3389%2Ffnagi.2010.00031>
- Kressig, R., Allai, G., & Beauchet, O. (2005). Long-term practice of Jaques-Dalcroze Eurhythmics prevents age-related on gait variability on a dual task. *Journal of the American Geriatrics Society*, 53(4), 728–729.
- Särkämö, T., Tervaniemi, M., Laitinen, S., Numminen, A., & Rantanen, P. (2013). Cognitive, emotional, and social benefits for regular musical activities in early dementia: A randomized control Study. *The Gerontologist*, 54(4), 634–650. <https://doi.org/10.1093/geront/gnt100>
- Schnebly-Black, J., & Moore, S. (1997). *Rhythm inside: Connecting body, mind, and spirit through music. Dalcroze Eurhythmics*. Rudra Press.
- Seinfeld, S., Figueroa, H., Ortiz-Gil, J., & Sánchez-Vives, M. (2013). Effects of music learning and piano practice on cognitive function, mood, and quality of life in older adults. *Frontiers in Psychology*, 4(810), 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00810>
- Treviño, E. N., & Álvarez-Bermúdez, J. (2018). Efficacy of Dalcroze Eurhythmics in the psychological health, affectivity, social relationships, and state of flow in older adults. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 7(3), 23–31.
- Treviño, E. N., & Álvarez, J. (2016). An exploratory study of flow and enjoyment in a Dalcroze Eurhythmics-based intervention for seniors in México. *Approaches*, 8(2), 159–168.
- Treviño, E., Elizondo, J., & Álvarez, J. (2018). Flow state, cognition, and Dalcroze eurhythmics in older adults. *International Journal of Latest Research in Humanities and Social Science*, 1(4), 01–09.
- Université Laval. Centre d'Excellence en Pedagogie Musicale. (November 6, 2016). <https://cepm.ulaval.ca/>
- Wahli-Delbos, M., Del Bianco, S., Gianadda, R., & Chrisman, G. (2010). *La rythmique Jaques-Dalcroze un atout pour les seniors*. Papillon.

Wan, C., & Schlaug, G. (2010). Music making as a tool for promoting brain plasticity across the lifespan. *Neuroscientist*, 16(5), 566–577. <https://dx.doi.org/10.1177%2F1073858410377805>

World Health Organization. (2015). World report on ageing and health. <http://www.who.int/ageing/events/world-report-2015-lunch/en>

Vozes Mbya-Guarani em escolas não indígenas: Entre trilhas e tramas na produção de um material didático⁷³

Claudia Roberta Yumiko Tristão¹, Viviane Beineke²

¹Prefeitura Municipal de Florianópolis, PMF, Brasil

²Departamento de Música, Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, Brasil

Resumo

Esta comunicação apresenta os processos que nortearam a produção de um material didático, desenvolvido com o objetivo de contribuir para o trabalho com culturas indígenas na educação musical em escolas de educação básica não indígena (Tristão, 2020). O material foi ancorado na Lei 11.645/2008, que determina a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura dos povos indígenas do Brasil na educação básica. Focalizou a cultura Mbya-Guarani e foi elaborado com base em diálogos com a comunidade da Escola Indígena de Ensino Fundamental Itaty e do grupo de canto e dança Tape Mirim, da Terra Indígena Morro dos Cavalos (Palhoça, SC). O material foi desenvolvido a partir de um conjunto de vivências, ações e atividades: vivências em uma escola indígena e na comunidade indígena; aulas de música em escola não indígena; estudos sobre a legislação da educação para as relações étnico-raciais (ERER); trabalhos da área de música/educação musical que abordam essa temática; materiais didáticos para escolas indígenas elaborados por professores de escolas do povo Guarani em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e planejamentos elaborados em projeto de pesquisa na universidade. O material didático está estruturado em cinco projetos direcionados aos anos iniciais da escola básica. Cada projeto engloba um ou mais componentes da cultura Mbya-Guarani. A partir desses componentes culturais, os projetos buscaram introduzir a temática indígena em aulas de música de escola não indígena, através de canções, histórias, narrativas, construção de instrumentos e artefatos, com ênfase em práticas criativas. Entende-se que estabelecer pontes de contato com outras culturas, possibilitando trocas

⁷³ Trabalho desenvolvido no Curso de Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES/UDESC) por Cláudia Roberta Yumiko Tristão, sob orientação da Profa. Dra. Viviane Beineke, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), código de financiamento 001.

entre elas, pode ampliar a capacidade de compreensão de mundo dos estudantes da escola básica, considerando que as crianças estão construindo seus modos de ser e ver o mundo.

Palavras-chave: material didático, educação das relações étnico-raciais, povos indígenas, cultura Mbya-Guarani

Abstract

This communication presents the processes that underpinned the production of a teaching material, developed with the objective of contributing to the work done with indigenous cultures in music education in non-indigenous basic education schools (Tristão, 2020). The material was anchored in Law 11,645/2008, which determines the mandatory study of the history and culture of the indigenous peoples of Brazil in basic education. It focused on the Mbya-Guarani culture and was designed on the basis of dialogs with the community of the Itaty Indigenous Elementary School and the Tape Mirim singing and dance group, from Morro dos Cavalos Indigenous Land (Palhoça, SC). The development of the material was based on a set of experiences, actions and activities: experiences in an indigenous school and in the indigenous community; music classes at a non-indigenous school; studies on education legislation for ethnic-racial relations; works in the field of music/music education that have addressed this theme; teaching materials for indigenous schools prepared by teachers from schools of the Guarani people in partnership with the Federal University of Santa Catarina (UFSC) and class plans prepared in a research project at the university. The teaching material is structured into five projects aimed at the early years of elementary school. Each project includes one or more components of the Mbya-Guarani culture. Based on these cultural components, the projects sought to introduce the indigenous theme into music classes at a non-indigenous school, through songs, stories, narratives, construction of instruments and artifacts, with an emphasis on creative practices. By establishing bridges of contact with other cultures, and allowing exchanges between them, one can expand elementary school students' ability to understand the world as children build their ways of being and seeing it.

Keywords: teaching material, education of ethnic-racial relations, indigenous peoples, Mbya-Guarani culture

Culturas indígenas na escola

Professores que atuam na escola básica brasileira, em geral, sabem e concordam que abordar conteúdos de história e culturas indígenas são necessários e obrigatórios. Trabalhar a história e cultura indígena na escola se tornou obrigatório através da Lei 11.645/2008, em alteração à Lei 10.639/2003, que determina a inserção da história e das culturas dos povos indígenas em todos os currículos

escolares, em todas as disciplinas. A lei é clara e as evidências da urgência também. Entretanto, ações nessa direção não são simples e imediatas. Além disso, o desconhecimento do tema é agravado pelos currículos elaborados a partir de matrizes eurocêntricas e a dificuldade de acesso a material didático adequado.

Enquanto professores atuantes na escola básica, observamos que muitos estudantes carregam discursos sobre os indígenas arraigados no imaginário e que não correspondem à realidade, pois essas ideias foram construídas com base numa visão colonialista, que invisibiliza os povos indígenas brasileiros e sustenta muitos equívocos sobre sua história, modos de viver e, principalmente, sobre suas lutas. É necessário desconstruir esse imaginário, que coloca os povos indígenas em um tempo passado. É urgente o estudo sobre a diversidade de culturas dos povos originários e suas formas de organização social, as línguas, as formas de entender o mundo, de se posicionar dentro dele e dos seus diferentes jeitos de ser e viver, consciência para sua presença e suas lutas.

Este texto tem como objetivo apresentar os processos que nortearam a construção de um material didático, elaborado com o objetivo de contribuir para o trabalho com culturas indígenas na educação musical em escolas não indígenas (Tristão, 2020).⁷⁴ O material focalizou a cultura Mbya-Guarani e foi desenvolvido a partir de um conjunto de vivências, ações e atividades: vivências em uma escola indígena e na comunidade indígena; aulas de música em escola não indígena; estudos sobre a legislação da educação das relações étnico-raciais (ERER); trabalhos da área de música/educação musical que abordam essa temática; materiais didáticos para escolas indígenas elaborados por professores de escolas do povo Guarani em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e planejamentos elaborados em projetos de pesquisa na universidade. Com essa trama de olhares, vivências e fontes de pesquisa, buscou-se valorizar no material pedagógico a cultura da nação Mbya-Guarani, reconhecendo a necessidade de incluir saberes ancestrais que vêm sendo historicamente marginalizados, inferiorizados e invisibilizados.

Os Mbya-Guarani e a música

O material didático focalizou elementos culturais do povo Mbya-Guarani, que pertence ao tronco linguístico Tupi, da família Tupi-Guarani, cujo dialeto é o Guarani. Os Guaranis se subdividem em três subgrupos: Mbya, Kaiowa e Nhandeva. Segundo o site Povos Indígenas no Brasil Socioambiental (PIB; Instituto Socioambiental, 2008), atualmente os Mbya-Guarani vivem em muitas comunidades no Paraguai, Argentina, Uruguai e Bolívia. No Brasil, os Guaranis vivem no

⁷⁴ O material pedagógico “Mbya-Guarani na escola: entre tramas e trilhas”, acompanhado de um texto sobre o processo de elaboração da proposta pedagógica, encontra-se disponível para download na página <https://www.udesc.br/ceart/inventa/publicacoes/didatico>.

interior e no litoral dos estados do Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo, além de algumas comunidades ou famílias nas regiões norte e centro-oeste do país (Brasil, 2008).

A música faz parte da vida diária dos Mbya-Guarani, como discorrem as pesquisas de Dallanhol (2002), Montardo (2009), Stein (2009) e Fragoso (2017a, 2017b). Os trabalhos revelam que é através do cantar, dançar e tocar os instrumentos que o povo Guarani retira forças para sobreviver na Terra, acreditando na oferta das músicas pelos ancestrais e trazendo uma compreensão de música que difere da nossa, não indígena. Elementos culturais, como música, dança e instrumentos estão entremeados em rituais Mbya-Guarani. A música tradicional Guarani, como revelam os trabalhos citados, tem conexão com o sagrado, de contato com outras dimensões. Essa música tem sua função cultural, para fortalecer os rituais, cantada e dançada na *opy*, lugar de encontro diário para os Mbyas. Para a cultura Mbya-Guarani os instrumentos musicais utilizados guardam aspectos importantes nos rituais de canto e dança. Eles são imprescindíveis, como explica Montardo (2009): “Sem o acompanhamento dos instrumentos musicais não há o movimento que transforma o peso dos corpos em leveza, resplandecência e beleza; sem a afinação do coro o grupo não ‘sobe nos fios’ que os ligam às aldeias divinas” (p. 37).

Pesquisas vem sendo desenvolvidas e abordam, a partir do contato entre crianças Mbya-Guarani e crianças não indígenas, a maneira como a inclusão de canções de diferentes culturas no repertório pode contribuir para o respeito às diferenças e para o exercício da valorização de culturas diversas (Fragoso, 2017b), bem como as concepções de ensino-aprendizagem entre as crianças Mbya-Guarani (Fragoso, 2017a). Importante citar pesquisas acadêmicas que buscam incluir o estudo da história e das culturas indígenas brasileiras em uma perspectiva contemporânea, e observar o crescimento da literatura, inclusive no campo da educação musical, com livros dirigidos a crianças (Pucci & Almeida, 2014), a jovens (Tugny, 2013) e a professores (Pucci & Almeida, 2017). Nessa direção, este trabalho buscou contribuir com a produção de materiais didáticos para o ensino de música no ensino fundamental, em trabalho que inclui a participação de crianças Mbya-Guarani no processo.

Nas trilhas do *tekoa* e da escola Itaty

O material didático que aqui apresentamos foi elaborado em diálogo com a comunidade Mbya-Guarani da *tekoa* Itaty, na Terra Indígena Morro dos Cavalos, em Palhoça, Santa Catarina. Em especial, na convivência com integrantes do grupo de canto e dança Tape Mirim e com crianças e professores da Escola Indígena de Ensino Fundamental Itaty. Assim como em outras comunidades indígenas, a Escola Itaty é mantida pelo Estado e caracteriza-se como uma escola indígena de

educação específica, intercultural, bilíngue, diferenciada e comunitária. A escola está situada dentro da comunidade indígena e foi inaugurada em 2002, incluindo o ensino fundamental e a EJA (Educação de Jovens Adultos) no ensino médio. Os professores da Escola Itaty são falantes da língua Guarani e as crianças, do primeiro ao quarto ciclo, aprendem a escrever e a ler na língua materna, e somente mais tarde aprendem a falar, ler e escrever na língua portuguesa.

Para a elaboração deste material foram estabelecidas variadas formas de contato e interação com a cultura indígena, em movimentos que envolveram a comunidade e a escola indígena, a escola não indígena e a Universidade, sendo que a primeira autora deste trabalho é professora da Escola básica Virgílio dos Reis Várzea em Florianópolis e a segunda autora é professora na Universidade do Estado de Santa Catarina, instituições envolvidas no trabalho com a Escola Itaty e a comunidade do seu entorno. Na comunidade indígena, após contato com lideranças do *tekoa* e da escola Itaty, foram realizadas observações de periodicidade semanal na turma dos anos iniciais do ensino fundamental, no ano de 2019. Ocasionalmente também foram realizados encontros para conversar com as lideranças e para assistir a ensaios do grupo de canto e dança Tape Mirim, coordenado por Julinho de Oliveira, também vice-cacique da comunidade. Além disso, uma turma de crianças da escola não indígena participou de um evento cultural na comunidade indígena; uma família indígena realizou rodas de conversa na escola não indígena e o grupo de canto e dança apresentou-se em eventos na universidade. Essas interações, somadas ao estudo de elementos da cultura Mbya-Guarani e de materiais didáticos produzidos por indígenas e por pesquisadores da área de música, contribuíram para a composição do material didático que foi intitulado “Vozes Mbya-Guarani na escola: entre tramas e trilhas”. Importante ressaltar que, à medida que o material foi elaborado, foi sendo mostrado aos professores e lideranças indígenas, que puderam ir acompanhando sua produção e opinar sobre sua composição.

Tramando os projetos de educação musical

O material didático apresenta cinco projetos direcionados a professores de educação musical dos anos iniciais de escola não indígena. Para compor os projetos, foram sendo compilados materiais, entre músicas, histórias, contos e brincadeiras, que foram tramados em torno de um elemento significativo da cultura Guarani, que deu unidade ao projeto. Nessa composição, parte foi sendo apreendida durante as observações e vivências compartilhadas na escola Itaty, em conjunto com as crianças e os professores. Outra fonte importante de estudo foram os trabalhos de conclusão (TCCs) elaborados por acadêmicos indígenas do curso de Licenciatura Intercultural do Sul da Mata Atlântica, oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Esses TCCs apresentam os saberes indígenas a partir da pesquisa dos próprios indígenas, que buscaram nas suas comunidades e, em

especial, com os anciões, as fontes para esses trabalhos. Além disso, cada projeto apresenta uma proposta didática para ser desenvolvida com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. Essas propostas foram contextualizadas e articuladas ao tema de cada projeto. Para a criação dessas propostas foram importantes as atividades desenvolvidas no projeto de pesquisa “Práticas criativas em educação musical: interfaces teóricas e metodológicas.”⁷⁵ Sob a perspectiva da aprendizagem criativa, os projetos buscavam criar modos de aproximar crianças de escolas não indígenas aos universos indígenas.

Cada projeto foi organizado em cinco seções: “Ficando por dentro” buscou contextualizar um ou mais componentes culturais específicos, com base em histórias e narrativas dos trabalhos acadêmicos de indígenas. “Fazendo arte” apresenta sugestões de atividades envolvendo instrumentos musicais e artefatos que possam ser produzidos em sala de aula. A seção “Inventando e criando” busca conectar a temática do projeto com práticas criativas de composição, improvisação, sonorização de histórias e arranjo, pensando em estabelecer outra forma de interação entre esses campos de saberes indígenas e não indígenas, ressignificando conhecimentos nessa relação intercultural de compartilhamento e diálogo. A quarta seção, “Repertório Guarani,” apresenta uma música da cultura guarani para ser ouvida, sentida, cantada e dançada pelas crianças não indígenas. “Outras conexões” traz indicações de links e sugestões de materiais que possam ampliar o conhecimento na temática indígena, para além da cultura do povo Mbya-Guarani. Apresentamos a seguir as temáticas dos projetos que compõem o material didático, ilustrados com exemplos de cada uma das seções.

Retratos do material didático

O projeto “*Tekoa e opy*: lugar de ser e viver” dos *Mbya-Guarani* foi escolhido para abrir o caderno didático, pois o *tekoa* representa, para o Guarani, seu território, o lugar onde vive (Figura 1). Em síntese, o projeto apresenta alguns aspectos culturais do povo Guarani, o *tekoa*, espaço de viver que vai além da moradia, território composto com tudo que nele existe, natureza, lugar de convivência entre as pessoas, lugar que dá condições de viver no modo Guarani. Inclui a casa de reza *opy*, lugar sagrado, lugar dos rituais, local de encontro da comunidade, onde inicia a sabedoria passada por seus líderes espirituais. E o *petyngua*, cachimbo utilizado por muitos, tanto para cura espiritual, como para o auxílio nas dificuldades cotidianas dos Guarani.

⁷⁵ Projeto de pesquisa coordenado por Viviane Beineke, com apoio da Bolsa de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq. Como parte da pesquisa, foram realizados encontros de planejamento, discussão e implementação de projetos criativo-musicais, elaborados colaborativamente por estudantes do Curso de Licenciatura em Música, Mestrado, Doutorado da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e professores da rede pública de ensino básico.

Figura 1

Trecho da seção “Ficando por dentro” do projeto Tekoa e opy: lugar de ser e viver

FICANDO POR DENTRO

Tekoa

Para o Guarani, o tekoa representa seu território, lugar onde vive. Para falar sobre isto, citamos Marcos Moreira, do povo indígena Guarani. Ele conta que quando cantam e rezam estão reverenciando a Nhandereu e seus guardiões: Tupã, Nhamandú, Jakaira e Karai. Assim, a reza é direcionada para as quatro direções: ao céu, à terra, ao pai sol e a Nhandereu. Moreira (2015) esclarece que quando precisam de um espaço para ocupar no tekoa, devem pedir licença ao guardião espiritual daquele lugar, para que possam usufruir daquele espaço pertencente à mãe natureza, destacando o respeito e a forte relação dos Guarani com a natureza. Os responsáveis por realizar esse pedido são os anciões e líderes espirituais, pois a revelação é dada a eles.

Desse modo, quando se refere ao território Guarani, compreende-se o espaço, tempo, convivência, terra, animais, plantas medicinais, deuses e a crença. O yvyrupa, berço da terra. (Moreira, 2015, p.14).

Este texto fundamenta-se no trabalho de Marcos Moreira, professor do ensino médio e orientador pedagógico da escola indígena Itaty, na Terra Indígena Morro dos Cavalos. Seu nome Guarani é Karai Vera Yvydju. Em 2015 graduou-se em Licenciatura Indígena Intercultural do Sul da Mata Atlântica, na UFSC, com o trabalho intitulado “Visão Guarani Sobre o Tekoa: Relato do pensamento dos anciões e líderes espirituais sobre o território”.

Tekoa = espaço de viver que vai além da morada, lugar que dá condições de ter um modo de vida Guarani.
Nhandereu = ser supremo
Tupã, Nhamandú, Jakaira e Karai = guardiões
Yvyrupa = território ou berço da terra
Opy = casa de reza
Petungua = cachimbo

Caminho que leva à opy no tekoa
Itaty no Morro dos Cavalos

TEKOA E OPY: LUGAR DE SER E VIVER | 13

Fonte: Vozes Mbya-Guarani na escola entre tramas e trilhas.

O projeto “Arte em Grafismos” aborda este importante elemento cultural Mbya-Guarani, que expressa a sua arte e a sua identidade nas cestas, pinturas corporais e artefatos, como instrumentos musicais e animais esculpidos, sabedoria que é passada de geração para geração. A partir dos significados de diferentes grafismos, o projeto apresenta uma proposta de composição a partir dessas imagens. Na seção “repertório guarani” traz um canto guarani que fala sobre o caminho sagrado (Figura 2). Finaliza abordando cantos tradicionais e o rap guarani.

Figura 2

Trecho da seção “repertório guarani” do projeto Arte em Grafismos

VAMOS CANTAR E DANÇAR?

Canto e dança caminham juntos entre os Mbya. Sugerimos cantar a canção abaixo com as crianças. Depois que ela estiver memorizada, elas podem criar uma dança, em grupos menores, e apresentar para a turma.

Ka' aguy Nhandereu Ojapo Va' ekue
Grupo tradicional Mbya Guarani - Tekoa Itaty
Transcrito por Reginaldo Pereira da Almeida

OUTRAS CONEXÕES

Importante conhecer o site História e Cultura Guarani, referência relevante quando pretendemos trabalhar com a temática dos indígenas Mbya-Guarani. Este site foi criado para apoio pedagógico a educadores, disponibilizando algumas histórias sobre as formas de territorialidade, experiências políticas, cantos, vídeos, práticas artesanais e educação dos povos Guarani, principalmente o subgrupo Mbya-Guarani.

Para saber mais acesse:
História e cultura Guarani
<https://historiaeculturaguarani.org/>
Este site apresenta o áudio, letra e tradução de vários cantos Guarani.
CD Tape Mirim - Caminho Sagrado
CD Nande Reko Arandu - Memória Viva Guarani
<http://www.mcd.com.br/memoria-viva-guarani/>

ARTE EM GRAFISMOS | 27

Fonte: Vozes Mbya-Guarani na escola entre tramas e trilhas.

“Da mata aos animais de madeira” destaca a arte de esculpir animais de madeira, uma prática artesanal importante na cultura Guarani. Representa um encontro com a natureza e uma série de aprendizagens sobre os seus ciclos, saberes que são transmitidos quando os mais velhos esculpem e contam para as crianças sobre os significados dos animais, seu valor, sua história e sabedoria para o povo Guarani. Além disso, os bichinhos de madeira também têm valor comercial importante para a comunidade. Na seção “fazendo arte” é proposta a construção de um pau de chuva, instrumento musical utilizado e comercializado pelos Mbya (Figura 3).

Figura 3

Trecho da seção “fazendo arte” do projeto *Da mata aos animais de madeira*

The image shows a page from a project with two main sections. On the left, under the heading "Da busca do fogo ao pau de chuva", there is a photograph of a decorated wooden staff. Text explains that the staff is called "Oky Nhemdu" and was invented by a Guarani man to help his people find fire. A yellow speech bubble contains a story about a Guarani student. Below the text are two green boxes: "Oky Nhemdu = Pau de chuva" and "Nhanderu = Ser supremo". On the right, under the heading "FAZENDO ARTE", there is a section titled "Vamos construir um Oky Nhemdu?". It lists "Material necessário" (paper, glue, crepe paper, etc.) and "Passo a passo" (instructions for making the staff).

Fonte: Vozes Mbya-Guarani na escola entre tramas e trilhas.

O projeto *Vibrando ao som do Mbaraka mirim, o chocalho guarani*, contempla esse importante instrumento musical na constituição da identidade do povo Guarani, utilizado para acompanhar os cantos e em alguns rituais tradicionais e ritos de cura na *opy*. Descreve também o processo de construção de um chocalho de material reciclável. A seção “outras conexões” apresenta informações sobre algumas lideranças indígenas e páginas onde poderão ser localizadas mais informações sobre os povos originários (Figura 4).

O último projeto intitula-se “A escola e as palavras,” que trata do espaço escolar e das palavras de origem indígena que compõe a língua portuguesa. Propõe uma brincadeira de origem indígena, a peteca. A seção “Inventando e criando” parte de uma história sobre a criação da Terra e do homem

para o desenvolvimento de uma atividade de composição (Figura 5). Finaliza destacando a liderança de mulheres indígenas no cenário brasileiro.

Figura 4

Trecho da seção “outras conexões” do projeto *Vibrando ao som do Mbaraka mirim*

OUTRAS CONEXÕES

Conhecer para valorizar

A seguir são apresentados Denilson Baniwa e Daniel Munduruku, artista e escritor indígenas, respectivamente, além do vídeo de um encontro de povos indígenas, Mekukradja – Círculo de Saberes, realizado pelo Itaú Cultural. Entre debates e exibições audiovisuais, discutem a resistência dos indígenas no Brasil contemporâneo.

Mekukradja - Círculo de Saberes
<https://youtu.be/J8iDGfy14w>

Quem é Denilson Baniwa? Indígena do povo Baniwa, nasceu no tekoa Dari, no Rio Negro, estado do Amazonas. É um artista brasileiro, curador, designer, ilustrador, comunicador e ativista dos direitos indígenas. Artista contemporâneo, ainda na infância inicia sua trajetória tendo como referências culturais seu povo. Consolida-se como referência, rompendo paradigmas e abrindo caminho para o protagonismo dos indígenas no território nacional. Ganhador do prêmio PIPA online 2019. Atualmente vive e trabalha em Niterói, RJ. Fonte: <https://cutt.ly/vd1dgn1>

Acesse Denilson Baniwa
<https://www.youtube.com/user/DBaniwa>

Daniel Munduruku Monterio Costa
 - indígena do povo Munduruku, mais conhecido como Daniel Munduruku: é professor, doutor, escritor, graduado em filosofia, História e Psicologia. Nasceu em Belém-Pa. Diretor presidente do Instituto UKA - Casa dos Saberes Ancestrais. Autor de 52 livros para crianças, jovens e educadores. Recebeu diversos prêmios no Brasil e exterior entre eles o Prêmio Jabuti, Prêmio da Academia Brasileira de Letras, o Prêmio Érico Vanucci Mendes (outorgado pelo CNPq); Prêmio Tolerância (outorgado pela UNESCO). Muitos de seus livros receberam o selo Altamente Recomendável outorgado pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Atualmente reside em Lorena, interior de SP. Fonte: <https://barco.art.br/people/daniel-munduruku/>

Acesse Daniel Munduruku
<http://danielmunduruku.blogspot.com/p/daniel-munduruku.html>

Aline Rochedo Pachamama - indígena do povo Puri da Mantiqueira, historiadora, escritora e ilustradora. Doutora em História Cultural pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense. Idealizadora da Pachamama Editora, formada por mulheres indígenas. Participa dos Movimentos dos Povos Originários e elabora e executa projetos em prol da divulgação da Cultura Indígena.

44 VOZES MBYA-GUARANI NA ESCOLA ENTRE TRAMAS E TRILHAS

Fonte: Vozes Mbya-Guarani na escola entre tramas e trilhas.

Figura 5

Trecho da seção “inventado e criando” do projeto *A escola e as palavras*

INVENTANDO E CRIANDO

Através de histórias e das canções, os anciões vão passando seus valores e conhecimentos para as novas gerações.

As culturas indígenas são fortemente embasadas em suas histórias, transmitidas oralmente de geração para geração. Atualmente, essas histórias estão sendo registradas, contadas em livros, tendo como autores os próprios indígenas. Isso enriquece nossa literatura com lindas narrativas, de muitos povos, de diferentes lugares do Brasil.

Muitas narrativas são carregadas da ancestralidade dos povos indígenas. Vamos aqui apresentar uma delas: a “História da criação da Terra e do Homem” do povo Guarani.

A seguir um breve resumo da história da criação, e o link para acessar seu texto completo - História da criação da Terra e do Homem.
<http://www.escolagranaada.com.br/mito-de-criao-tupi-guarani>

Obra: Pãmẽri Pãmẽri Yuhãkãjãjã [Grande Trovão Cobra-Cancão] partindo do Lago do Leite, de Denilson Baniwa

A história narra a criação do mundo, partindo de Yamandu (o silêncio que tudo ilumina). Depois de criar os mundos, eles se transformaram num Grande Sol, e do ventre desse Grande Sol nasceu Tupã para ajudar Yamandu a terminar de criar o mundo. Cantando as vogais, os seus sons, e assim Tupã cria as montanhas o céu, as estrelas, o chão. E de seu próprio coração, cria o nosso primeiro ancestral, Nhandorovussu, o primeiro ser humano, que vai aprender a viver na Terra e ganhará da mãe Terra, Nhandessi, um corpo, assento de barro e o poder que vem da própria Terra, poder das águas, das pedras e das plantas. O poder de criar como Tupã. Diz a Mãe Terra que tudo que sair de sua boca é um espírito vivo. Nhandorovussu sai em sua jornada, cantando e criando os seres do ar, da terra e da água. Cantou durante muito tempo: muitas coisas e vidas nasceram. Até que um dia Nhandorovussu abre um espaço na floresta e entrega o manto que ganhou da Mãe Terra, ficando somente seu espírito. E voou, transformando-se no Sol, esse Sol que vemos hoje é Nhandorovussu.

ESCOLA E AS PALAVRAS | 51

Fonte. Mbya-Guarani na escola entre tramas e trilhas.

Considerações finais

O material foi elaborado no intuito de despertar ideias, propostas, convites, sugestões e indicações para professores e professoras, para incluir a temática indígena na educação musical escolar. Os conflitos raciais presentes na escola, merecem atenção e urgência em busca de ações que possam acabar com a desigualdade e o preconceito. Acredita-se que apresentar diferentes culturas para as crianças, oportuniza a possibilidade de ampliar a percepção do outro, podendo, quem sabe, contribuir para a formação de cidadãos mais abertos, vencendo preconceitos. Que as crianças possam estar abertas às diferentes formas de ouvir, de ver e de estar no mundo.

Muitas reflexões e indagações permanecem, na busca por compreender um pouco mais sobre esse grupo social, os Mbya-Guarani: suas relações sociais, a cosmovisão, a música entoada e cantada na casa de reza; as relações sonoras entre os instrumentos, o canto e a dança, que os conectam a dimensões superiores; o entoar de cantos e os instrumentos que curam; entre outras questões que merecem atenção e estudo em investigações futuras. Quem sabe o diálogo intercultural seja um dos caminhos nessa busca de proximidade, e quiçá possamos aprender com os indígenas do Brasil sobre essa sabedoria ancestral.

Trabalhar com a temática sobre povos originários é assunto urgente nas escolas básicas, nos tempos atuais, em todos os países, principalmente os latino-americanos, países que sofreram e ainda sofrem com o processo de colonização. Torna-se importante trabalhar a temática, pois o imaginário da maioria dos estudantes, carregam formas equivocadas de entendimento a respeito dos povos originários, gerando preconceitos. Deste modo, é importante o professor apresentar, mostrar esse mundo de ancestralidade, de sabedorias, de lutas, criando possibilidades, apresentando outras maneiras de ver e estar no mundo. É direito dos estudantes ter acesso a esse conhecimento que por muito tempo foi invisibilizado, conhecer para poder valorizar, apreciar e aprender com a sabedoria dos povos indígenas, não como povos do passado, e sim, do presente.

Referências

- Brasil. (2008). *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm
- Dalanholl, K. M. B. (2002). *Jeroky e Jejory: Por uma antropologia da música entre os mbyá-Guarani do Morro dos Cavalos* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Fragoso, D. A. (2017a). A infância e o processo de ensino-aprendizagem entre os Guarani Mbya:

- jogo, música e educação. *Orfeu*, 2(2), 31–44. <https://doi.org/10.5965/2525530402022017031>
- Fragoso, D. A. (2017b). Entre a tekoa e a sala de música: Arranjos entre crianças não indígenas e guarani Mbya. *Revista da ABEM*, 25(18), 8–18. <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/646/484>
- Instituto Socioambiental. (2008). *Povos indígenas no Brasil*. https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal
- Montardo, D. L. O. (2009). *Através do Mbaraka: Música, dança e xamanismo guarani*. Universidade de São Paulo.
- Pucci, M., & Almeida, B. (2014). *A floresta canta! Uma expedição sonora por terras indígenas do Brasil*. Peirópolis.
- Pucci, M., & Almeida, B. (2017). *Cantos da floresta: Iniciação ao universo musical indígena*. Peirópolis.
- Stein, M. R. A. (2009) *Kyringüé mborai: Os cantos das crianças e a cosmo-sônica Mbyá-Guarani* [Tese de Doutorado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17304/000714737.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tristão, C. R. Y. (2020). *Mbya-Guarani na escola: Entre tramas e trilhas* [Material Pedagógico - Mestrado Profissional]. Universidade do Estado de Santa Catarina.
- Tugny, R. P. (2013). *Cantos tikmu'um: Para abrir o mundo*. UFMG.

Escola Livre de Música na pandemia: Relato de experiência sobre aulas de piano em grupo

Mara Síntique Del Guerra Valério, Regina Finck Schambeck

Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC),
Brasil

Resumo

O vírus da COVID-19 se proliferou em proporções rápidas e extensas em caráter mundial, introduzindo modificações acentuadas nos modos de viver, trabalhar e estudar. Novos critérios e contextos foram estabelecidos com os decretos de restrições sociais fundando padrões inusitados ao convívio em sociedade. No Brasil, para que a saúde das pessoas fosse preservada, em uma fase inicial, comércio, parques, shoppings e escolas – entre outros – foram impedidos de manter as atividades

presenciais, sendo assim, a população foi forçada a aprender a desenvolver suas tarefas básicas em modo remoto, dentre elas, aquelas relacionadas às atividades das Escolas Livres de Música e ao ensino e aprendizagem de instrumentos musicais. O presente artigo pretende relatar aulas de piano em grupo para alunos iniciantes no instrumento que aconteceram nesse período de pandemia, observando a realidade imposta pelos novos processos necessários para viabilizar as atividades de ensino e aprendizagem. Será utilizado como aporte teórico a prática reflexiva por serem momentos de reflexão-na-ação, sobre-a-ação e ação futura. Propõe-se descrever os desafios e complexidades, mas também compartilhar as descobertas e recursos acessíveis para as aulas de piano em grupo no contexto remoto. Foi possível identificar que professores de piano precisaram, em tempo muito rápido, adaptar para a nova realidade os processos de ensino e aprendizagem da música. Para que as atividades desses professores continuassem, precisaram aprender a utilizar ferramentas tecnológicas e também criar e/ou adaptar novas abordagens e estratégias para o ensino musical. Portanto, as respostas obtidas até o momento, apontam que a tecnologia pode ser aliada relevante também para as aulas presenciais e que o professor que reflete sobre a própria prática, pode promover novas perspectivas para os processos de ensino e aprendizagem para o piano em grupo na fase inicial.

Palavras-chave: piano em grupo, escola livre de música, ação pedagógica, covid-19

Resumen

El virus COVID-19 ha proliferado en proporciones rápidas y extensas en todo el mundo, introduciendo cambios marcados en las formas de vivir, trabajar y estudiar. Se establecieron nuevos criterios y contextos con los decretos de restricciones sociales fundando patrones inusuales de convivencia en sociedad. En Brasil, para preservar la salud de las personas, en una fase inicial, se impidió que el comercio, los parques, los centros comerciales y las escuelas, entre otros, mantuvieran actividades presenciales, por lo que la población se vio obligada a aprender a desarrollar sus tareas básicas en modo remoto, entre ellos, los relacionados con las actividades de las Escuelas Livres de Música y la enseñanza y aprendizaje de instrumentos musicales. Este artículo pretende reportar lecciones grupales de piano para estudiantes a partir del instrumento que se desarrolló durante este período pandémico, observando la realidad impuesta por los nuevos procesos necesarios para viabilizar las actividades de enseñanza y aprendizaje. La práctica reflexiva se utilizará como aporte teórico porque son momentos de reflexión en acción, sobreacción y acción futura. Se propone describir los desafíos y complejidades, pero también compartir los descubrimientos y los recursos accesibles para las lecciones grupales de piano en el contexto remoto. Se pudo identificar qué profesores de piano necesitaban, en un tiempo muy rápido, adaptar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la música a la nueva realidad. Para que las actividades de estos docentes continuaran, necesitaban aprender a utilizar herramientas tecnológicas y también crear y/o adaptar nuevos

enfoques y estrategias para la enseñanza de la música. Por tanto, las respuestas obtenidas hasta el momento, señalan que la tecnología también puede ser un aliado relevante para las clases presenciales y que el docente que reflexiona sobre su propia práctica, puede promover nuevas perspectivas para los procesos de enseñanza y aprendizaje del piano de grupo en etapa temprana.

Palabras Clave: piano en grupo, escuela de música libre, acción pedagógica, covid-19

Introdução

A humanidade foi surpreendida pelo vírus da COVID-19 colocando a sociedade mundial em situações caóticas impactantes em que milhões de pessoas foram contaminadas. Para a preservação da saúde, governantes brasileiros decretaram ações restritivas, modificando o cotidiano, fechando comércios, escolas e demais atividades consideradas não essenciais, dentre elas escolas livres de música.

A notícia do fechamento das escolas livres de música em março de 2020 por tempo indeterminado trouxe sentimentos de incerteza na continuidade das atividades, entre elas, das aulas de piano em grupo na fase inicial, visto que os alunos haviam se matriculado em fevereiro de 2020 e ainda estavam em uma fase principiante de aprendizagem. Sendo assim, com aporte teórico da prática reflexiva, o presente artigo propõe relatar minha experiência como professora de piano em grupo na fase inicial, descrevendo os questionamentos, as abordagens e estratégias frente aos desafios impostos pela pandemia. Será retratada a ação pedagógica e as reflexões que puderam nortear novos caminhos para os processos de ensino e aprendizagem em modo remoto no contexto apresentado.

Será apresentado primeiramente o contexto do relato de experiência e as providências tomadas pela escola, mediante o fechamento da unidade por força das medidas protetivas implementadas pelo governo estadual. Posteriormente, será abordado meu relato como professora de piano em grupo para alunos da fase inicial, por considerar que o início do aprendizado no instrumento é complexo e requer a participação atenta do professor. No novo cenário instaurado, as aulas seriam mais desafiadoras, requerendo reflexão constante e mudanças de estratégia. Por ser um texto de relato de experiência, considera-se que ainda estamos em adequações, podendo apresentar em um futuro próximo, novas práticas e abordagens para as aulas de piano em modo remoto, incorporando a tecnologia aos processos de ensino de música de modo mais intenso.

Contexto da experiência: Medidas e alternativas frente ao fechamento da escola de música

A escola de música em que se refere o presente artigo, está localizada na cidade de Bauru⁷⁶. Na ocasião, a escola contava com a participação de 200 alunos matriculados entre os cursos de cordas, sopro, canto, teclas e bateria, com atuação de 11 profissionais. O ano letivo da escola tem início em janeiro, portanto, as atividades haviam se iniciado como nos demais anos, com novas matrículas e desistências. Portanto, o grupo de piano na fase inicial em que será retratado neste artigo, refere-se aos alunos com faixa etária entre seis e oito anos, em que iniciaram as aulas de piano em modo presencial na primeira semana de fevereiro. Participavam da aula quatro crianças que não tinham tido contato anterior com o ensino musical, portanto, iniciantes nos processos de ensino e aprendizado do piano. Sendo assim, os alunos tiveram, em média, seis aulas presenciais antes do fechamento da escola de música.

Em cumprimento ao decreto estadual⁷⁷, a escola de ensino especializado em música foi fechada em 21/03/2020. A sensação como professora era de insegurança, incerteza, como aponta Boaventura de Souza Santos (2020): “O surto pulveriza este senso comum e evapora a segurança de um dia para o outro” (p. 7), em que a estabilidade na profissão foi extraída inesperadamente, remetendo a situações confusas e caóticas. Até a chegada da pandemia, a escola realizava somente aulas presenciais, portanto com o isolamento social e fechamento da escola, este formato de aula não seria mais possível. Com buscas incessantes de como manter o ensino musical, a escola optou nas duas semanas seguintes por fazer gravações das aulas e enviar aos alunos para que houvesse tempo hábil da equipe decidir em conjunto um aplicativo para a transmissão das aulas em modo remoto.

Após pesquisas e diálogos entre os educadores musicais, a escola optou por fazer a transmissão das aulas pelo software Skype, que dá acesso gratuito e ilimitado aos usuários para chamadas e chats via computadores, notebooks, celulares e tablets (Markton, 2014 apud Nascimento & Melnyk, 2016). Sendo assim, as transmissões das aulas foram iniciadas com parceria entre pais, estudantes, professores e escola, o que pôde promover a continuidade dos processos de ensino e aprendizagem musical.

⁷⁶ Estado São Paulo, país Brasil

⁷⁷ Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/saude-e-centro-de-contingencia-atualizam-cenario-sobre-novo-coronavirus-em-sp/>.

As aulas de piano em grupo para crianças na fase inicial em modo remoto

Neste subitem será abordado primeiramente sobre autores que discorrem sobre o ensino do piano em grupo, os benefícios e desafios no modo presencial e, posteriormente, o relato de experiência com embasamento da prática reflexiva, em modificar as estratégias e abordagens para o ensino remoto.

Como colocado anteriormente, a turma de piano em grupo que faz parte do contexto deste artigo é composta por quatro crianças em fase inicial. Por lecionar em escola de ensino especializado de música, os conteúdos são planejados para que os estudantes aprendam a leitura musical, com atividades lúdicas e dinâmicas devido à faixa etária. Dessa maneira, notou-se no início do semestre que a aula de piano em grupo proporcionou interação musical e social, estimulando as crianças a frequentarem as aulas.

Lemos (2012) e Bolsoni e Schambeck (2016) apontam que o ensino do piano em grupo pode proporcionar diálogo musical entre os estudantes na construção de ideias e criações musicais, o compromisso do indivíduo assumido com os demais do grupo e o desenvolvimento na interação social como respeito, companheirismo e crescimento mútuo.

Por outro lado, Costa (2018) aponta que muitos profissionais reproduzem o sistema de ensino da aula individual do piano no contexto em grupo, limitando as possibilidades de aprendizado proporcionadas aos alunos que aprendem juntos. Neste sentido, a escola adotou o ensino do piano em grupo há apenas dois anos, após reflexão e buscas por novas práticas e abordagens nos processos de ensino do piano, com cuidado para que as aulas em grupo não fossem ministradas como reprodução das aulas individuais.

Dessa forma, minha experiência em ministrar aulas de piano em grupo era recente e somente de maneira presencial, portanto, as primeiras aulas transmitidas pelo Skype para os alunos de piano em grupo na fase inicial foram extremamente desafiadoras. A mudança repentina para o modo remoto instaurava desafios em relação não só na maneira de transmissão das aulas, dos conteúdos, dos equipamentos necessários, mas também, na questão da socialização e da didática. Portanto, a reflexão na ação e sobre a ação foi relevante nos processos de ensino e aprendizado em tempos tão incertos.

Schön (2000) retrata os desafios do professor de música observando três pontos que o esse professor enfrenta como tarefa de instrução: lidar com problemas na execução aprofundando o domínio do aluno na execução do instrumento; modelar as ideias do professor em relação ao potencial dos alunos; e manter um relacionamento com o estudante considerando a peculiaridade de cada indivíduo. Considerando os três pontos colocados por Schön (2000), meu questionamento inicial era entender como ensinar em modo remoto o domínio do instrumento na iniciação. Considerando o segundo e terceiro pontos apontados por Schön (2000), observei que seria desafiador modelar novas

abordagens que pudessem ressaltar a individualidade de cada aluno por estarmos separados por uma tela. Sendo assim, a reflexão-na-ação e sobre a ação foram constantes e relevantes para que novas perspectivas emergissem de como lecionar no formato remoto.

Outros fatores desafiadores foram o domínio das ferramentas tecnológicas, a boa conexão com a internet e manter as crianças atentas nas aulas com a câmera aberta. Portanto, conseguir otimizar as aulas em um cenário instaurado repentinamente, demandou paciência e reflexão após cada aula ministrada. Nesta perspectiva, Libâneo (2000) aponta que: “Há uma realidade dada, independente da minha reflexão, mas que pode ser captada pela minha reflexão” (Libâneo 2000, apud Pimenta & Ghedin, 2006, p. 57).

Neste sentido, refletir sobre minha ação pedagógica permitiu desenvolver algumas estratégias. A primeira, foi elaborar materiais em PDF com conteúdo: de execução das notas no instrumento; de musicalização infantil e de interação entre os alunos calculando os 50 minutos de aula para que as crianças pudessem manter-se atentas. Conforme as aulas foram acontecendo, modificações e adaptações nas estratégias foram feitas para efetivar os processos, como por exemplo, realizar atividades rítmicas para que as crianças utilizassem as sonoridades emitidas pelo corpo, como bater palmas, pular, entre outros. Alarcão (2000) afirma: “Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2000, p. 6). Nesta perspectiva, os questionamentos constantes e a busca por novas abordagens como discorridos acima, puderam inicialmente beneficiar as aulas de piano em grupo em modo remoto. Outro fator que favoreceu os processos de ensino e aprendizagem neste contexto foi o diálogo com os pais; alguns participaram das primeiras aulas para auxílio, mas no decorrer do processo, ao perceberem a compreensão das crianças em relação ao formato remoto, os responsáveis passaram a auxiliá-los nas atividades assíncronas, com materiais abordados na aula síncrona.

Embora os desafios iniciais, tais como, domínio do software Skype, maior atenção e interação dos alunos no período da aula, apoio dos familiares e mais compreensão de como lecionar neste contexto haviam sido superados, não ter uma lousa com as ferramentas da leitura musical, causava incômodo. Em uma aula que ministrava para outro grupo de piano, de maneira intuitiva utilizei o software Musescore que, segundo Farias (2018), “é um software que faz com que a escrita musical ‘soe’ ao mesmo tempo em que é escrita [...] deixando mais claras as conexões entre o exercício e a prática” (p. 111). Dessa maneira, ao perceber a relevância do software, o Musescore foi utilizado como ferramenta caracterizando uma lousa com conteúdos musicais, trazendo mais movimento para as aulas, tanto que o nomeei como “vídeo game musical”. A presença do Musescore nas aulas de piano em grupo pôde trazer mais dinamismo, ludicidade e movimento.

Deste modo, as descobertas e possibilidades puderam permitir a continuidade das aulas para o grupo mencionado em momentos tão desafiadores para o ensino musical.

Conclusão - discussão

O presente artigo retratou sobre meu relato de experiência para as aulas de piano em grupo na fase inicial com embasamento na reflexão-na-ação e sobre-a-ação e ação-futura, em que se notou minha ação pedagógica mediante os desafios impostos repentinamente.

O grupo de quatro crianças retratado, iniciou o semestre de modo presencial com entusiasmo para o aprendizado do instrumento piano. As atividades eram planejadas para que houvesse interação musical e social, sendo assim, os alunos participavam ativamente da aula. Com a chegada do vírus da COVID-19, as aulas presenciais foram abruptamente suspensas para que houvesse a preservação da saúde de todos os envolvidos. Enquanto professora de piano para o contexto apresentado, me senti despreparada, pois não tinha experiência em lecionar em modo remoto.

As primeiras aulas no formato remoto foram desafiadoras, consumiram mais tempo de preparo, de estudos e pesquisa para dominar as ferramentas tecnológicas disponíveis. Os desafios eram constantes, momentos de insegurança e medo de não conseguir dar continuidade à profissão. Por outro lado, os desafios que a pandemia impôs bruscamente, me levou a refletir, a buscar novas estratégias em que percebi que a tecnologia poderia ser aliada relevante nas aulas de piano em grupo na fase inicial também nas aulas presenciais. Portanto, o Skype e Musescore foram descobertas significativas trazendo benefícios tanto para as aulas em modo remoto como presencial,⁷⁸ pois ao utilizar o primeiro, as aulas podem ser gravadas⁷⁹; possibilitando aos alunos que estudem com as gravações; e o segundo pôde trazer vivência musical devido ao som e movimento que é característico do software. Sendo assim, nota-se que a união da música e tecnologia pôde trazer novos caminhos para os processos de ensino e aprendizagem do piano em grupo, aproximando a educação musical de um mundo cada vez mais tecnológico.

Referências

- Alarcão, I. (2000). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* Cadernos de Formação de Professores, 1, 21–30, 2001. Texto resultante de intervenção no Colóquio sobre "Formação Profissional de Professores no Ensino Superior", organizado pelo INAFOP, Aveiro.
- Bolsoni, P., & Schambeck, R. F. (2016). O ensino do piano em grupo no curso superior. *Anais – VI Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE*, 1(1). Brasil, UDESC, Junho, 2016.

⁷⁸ A escola de música equipou as salas com televisões e disponibilizou notebooks para que as aulas presenciais pudessem ter a utilização da tecnologia.

⁷⁹ Com consentimento dos responsáveis.

- Costa, M. A. (2018). Aprendizagem e transferência de habilidades motoras no ensino de piano funcional em grupo. *Revista Orfeu*, 3(1) 39–53. <http://dx.doi.org/10.5965/2525530403012018036>
- Farias, M. A. B. (2018). Uso do MuseScore na disciplina de Teoria Musical I: Pesquisa-ação em curso técnico de instrumento musical. *Anais - III Encontro da Associação Brasileira de Teoria e Análise Musical*. Brasil, UFPB, Outubro, 2018.
- Lemos, D. (2012). Considerações sobre a elaboração de um método de piano para ensino individual e coletivo. *Revista do Conservatório de Música da UFPEL*, 5, 98–125.
- Nascimento, L., & Melnyk, A. (2016). The usage of Skype for educational purposes. *Revista Mangaio Acadêmico*, 1(1), 12–17.
- Pimenta, S. G., & Ghedin, E. (orgs). (2006). *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito* (4º ed.). São Paulo.
- Santos, B. S. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem* (Trad. Roberto Cataldo Costa). Porto Alegre.

Decolonización en el contexto de la educación musical: Conceptos globales, realidades locales

Héctor Vázquez Córdoba

Department of Curriculum and Instruction, University of Victoria, Canadá

Resumen

En 2019, la International Society for Music Education (ISME) aprobó establecer un grupo especial para el estudio (Special Interest Group, SIG por sus siglas en inglés) de la temática relacionada a la decolonización e indigenización de la educación musical. La creación de este grupo tiene como una de sus funciones el compartir experiencias, conocimientos, y estructuras de pensamiento que reconozcan el valor de diversas expresiones musicales en contextos culturalmente específicos (ISME, s.f.). Esta iniciativa concuerda con los esfuerzos que se han llevado a cabo en las últimas décadas por consolidar una línea de pensamiento que cuestione la visión eurocéntrica del saber como única forma válida o superior de relacionarse con el conocimiento, no solo en el contexto específico de la educación musical, sino de las diversas áreas del saber. Si bien el término decolonización ha tenido un auge a nivel global en las últimas décadas, es conveniente analizar los contextos particulares en los que este concepto se entiende. De no hacerlo, se corre el riesgo de homogeneizar un concepto que

no refleje las diversas realidades geográficas, así como los esfuerzos que se llevan a cabo en distintos puntos del planeta para reconocer y valorar formas del saber que no se guían por un paradigma eurocéntrico. Este escrito busca analizar diversas concepciones de lo que se entiende como decolonización en las áreas del saber en general y de la educación musical en particular.

Palabras Clave: decolonización, decolonización en la educación musical, Latinoamérica

Abstract

In 2019, the International Society for Music Education (ISME) established a Special Interest Group (SIG) devoted to the topic of decolonising and indigenizing music education. The purpose of this group is to share experiences, knowledges, and ways of knowing that acknowledge the value of diverse music making experiences in culturally specific contexts. Creating a SIG devoted to the topic of decolonising and indigenising music education is in line with efforts that have emerged in the last decade which seek to challenge the dominant Eurocentric perspective as the “superior” way for people to approach not just music education, but any given subject. The term decolonizing has gained momentum in academic literature around the world in the last decade; nevertheless, the concept of decolonizing should be defined based on the specific context where it is used. Otherwise, there is a risk of homogenizing this concept in ways that do not reflect the particular geographical contexts and global initiatives to value local ways of knowing that are not aligned with a Western-Eurocentric paradigm. This paper seeks to analyze diverse definitions of the concept of decolonizing, both in music education and in other fields.

Keywords: Decolonizing, decolonizing in music education, Latin America

Introducción

La necesidad de encontrar un punto de “acuerdo” acerca de qué entendemos por decolonización se vuelve imperativo. Para esto es necesario tener en cuenta los marcos contextuales en los que dicho término es entendido, de lo contrario se corre el riesgo de generalizar el uso de este concepto. En julio de 2020 fui invitado para participar en la sesión plenaria que dio inicio a la conferencia *Decolonizing the Music University* celebrada de forma virtual desde la Universidad de Edinburgh, Escocia. Como parte de la dinámica de esta sesión plenaria, se propuso a las otras dos personas británicas y a un servidor (mexicano) discutir nuestra perspectiva en cuanto a la decolonización en las diversas áreas del quehacer musical. Las definiciones vertidas fueron dentro de un rango amplio que abarcó desde la idea de repatriación de tierras y territorios a los pueblos indígenas hasta cuestiones relacionadas con el racismo. Esta experiencia me llevó a reflexionar la

necesidad de seguir explorando el concepto decolonización desde varias ópticas con la finalidad de poder comprender cuales son las connotaciones que este término tiene en otras locaciones geográficas.

Perspectivas de decolonización

Si bien el concepto decolonización es central para esta discusión, es conveniente dar “un paso atrás” a fin de entender el término colonización. De acuerdo a la Real Academia Española (RAE, 2021), la colonización es la acción y efecto de colonizar. A su vez, la RAE define el colonizar como el formar o establecer colonias en un país. Otro concepto útil para esta discusión es el término colonialismo, el cual la RAE define como tendencia a establecer y mantener colonias.

Las definiciones antes mencionadas concuerdan con Tuck y Yang (2012), quienes advierten que la decolonización no es una mera metáfora para mejorar a la sociedad o lo que sucede en las escuelas, ni tampoco un concepto para ser injertado en otros discursos teóricos ya sean anti-racista o crítico. Para Tuck y Yang la decolonización tiene como base la repatriación de las tierras a los pueblos indígenas a fin de detener las diversas formas de explotación ejercidas sobre un territorio determinado. Smith (2012) y Styres (2017) señalan que el término decolonización tiene diversas capas que conllevan eliminar la influencia colonial e imperial sobre aquellas personas que sufren los estragos o reminiscencias del proceso de colonización. Para Styres (2017) es importante diferenciar entre descolonización y descolonizar (nótese la inclusión de la letra “s” en la palabra). La autora define descolonizar (la palabra *decolonizing* en inglés) como un proceso activo que busca eventualmente conseguir la descolonización (*decolonization*), es decir, lograr que el ciclo de opresión colonial llegue a su fin.

Es importante señalar que las definiciones de decolonización antes señaladas parten de contextos anglosajones de países como Estados Unidos, Canadá, Nueva Zelanda o Australia. Por lo cual es necesario reflexionar las trayectorias que estos países siguieron para obtener su autonomía o independencia del Imperio Británico y, a su vez, comprender qué estructuras opresoras se mantuvieron y se mantienen aún intactas en la actualidad.

Es crucial entender que los procesos históricos de colonización, especialmente por parte del Imperio Español y el Imperio Portugués tuvieron caminos distintos a lo ocurrido en el contexto del Imperio Británico (Vázquez, 2017). Así también diversos fueron los procesos de independencia y de formación de estados-nación que se dieron en lo que ahora se conoce como Latinoamérica. Por ende, es necesario comprender cuales son las implicaciones de la terminología que se ocupa en ambos contextos, ya que la palabra decolonización tiene como parte medular el término colonización, lo que a su vez no puede ser entendido únicamente bajo una sola óptica universal, ya que a lo largo de la

historia se han dado un gran número de procesos coloniales y, a su vez, otros tantos de erradicación parcial o total del yugo colonial.

Posiblemente uno de los textos que más ha influenciado la literatura académica y de investigación en diversas partes del mundo en torno a la decolonización ha sido *Decolonizing Methodologies Research and Indigenous Peoples* libro publicado por primera vez en 1999 por la autora indígena neozelandesa Linda Tuhiwai Smith. Este libro fue traducido al castellano en 2016 con el título *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Al comparar ambos títulos es posible distinguir que se hace una relación directa entre los términos descolonizar y *decolonizing*, lo cual abre un debate si la palabra *decolonizing* es traducida al castellano como descolonizar o descolonizar (con s).

En el contexto Latinoamericano es fundamental la aportación de Anibal Quijano para entender las relaciones coloniales en esta parte de la geografía mundial. Para Quijano (1992), colonialismo es:

un sistema de dominación política formal de unas sociedades sobre otras... El sucesor, el imperialismo, es una asociación de intereses de los grupos dominantes (clases sociales y/o etnias) de países desigualmente colocados en una articulación del poder, más que una imposición desde el exterior. (p. 11)

El autor antes mencionado señala que es el colonizador quien define qué es el saber y, a su vez, separa al sujeto del objeto, siendo este último el que debe ser estudiado y definido a través de la cultura dominante. De este proceso de dominación surge el concepto de *colonialidad*, el cual permite explicar un patrón de poder que va más allá de un dominio delimitado por las fronteras de los estados-nación, y que se extiende a nivel global. La colonialidad a su vez implica imponer en el imaginario colectivo que hay un conocimiento superior. Es a través de la idea de raza y división de trabajo, que se justifica que una parte de la población mundial sea quien posea la producción material e intelectual del conocimiento y las cadenas de valor (Quijano 1992; Rosabal-Coto, 2019).

A su vez, el término *decolonialidad* se entiende como el acto de resistencia a los procesos de la colonialidad. De acuerdo a Mignolo y Walsh (2018), la decolonialidad surge como respuesta en contra de la matriz colonial del poder que se encuentra en los entramados jerárquicos de las estructuras sociales creadas que se denominan como raza, género, heteropatriarcado y clase social. Siendo estos antes mencionados aspectos los que rigen en el contexto capitalista global y moderno-occidental.

Un común denominador de todas las perspectivas antes expuestas es la falta de valor que tiene a quien se le impone una marca indeleble de “colonizado,” ya que desde la perspectiva del colonizador, el colonizado sabe menos o definitivamente no sabe. Por lo cual es el “derecho” y la “responsabilidad” del colonizador de posesionarse de un territorio determinado a fin de hacerlo producir (dentro de una lógica capitalista). De ahí el concepto de *terra nullius* que ocuparon los

colonizadores europeos a lo largo del ahora llamado continente americano, en el que se concibió que el territorio estaba “libre” ya que las personas que habitaban esos lugares no eran “civilizados” (Rosabal-Coto, 2016; Smith, 2012). De ahí la “necesidad” de no solo conquistar los territorios, sino también los cuerpos, las mentes y las almas (mediante la conversión religiosa) de los “salvajes” que no conocían las artes, saberes y espiritualidad del europeo (Mignolo & Walsh, 2018; Rosabal-Coto, 2016; Smith, 2012).

Decolonización en el contexto de la educación musical

Diversos autores han escrito acerca de la decolonización de la educación musical en el contexto anglosajón (véase Bradley, 2012; Hess, 2015; Kallio, 2019; Locke & Prentice, 2016; Prest et al., 2021). A su vez, cada autor plasma un enfoque particular del contexto en el que vive o realiza su práctica educativa y/o de investigación. En algunos casos la decolonización de la música tiene que ver con la inclusión de diversos repertorios que representen de manera más amplia la diversidad cultural de un país, sobre todo en aquellos que están conformados por una nutrida población que ha emigrado de otros países, por ejemplo Estados Unidos. En otros casos, por ejemplo Nueva Zelanda, la decolonización se encuentra inmersa en las políticas públicas en educación. Por lo tanto, la educación musical (dentro del currículo nacional) tiene como una de sus prioridades el dar cabida no solo a diversas formas musicales, sino poner especial énfasis en la necesidad de promover las cosmovisiones de los pueblos indígenas a través de la educación musical (ACARA, s. f.).

En el contexto de América Latina, Shifres y Gonnet (2015) mencionan que la colonialidad está presente en el quehacer musical ya que hay una división que cataloga a la música dentro de categorías como música académica, música popular, música étnica, etc. Lo que a su vez desde una perspectiva eurocéntrica abre una brecha entre lo musical y lo extra musical, quien es un músico (alfabetizado) y quién no es músico (por carecer de conocimientos teóricos en la música). A su vez, los antes mencionados autores señalan que el modelo conservatorio ha perpetuado un sistema de producción musical capitalista que valora el esfuerzo y competencia individual sobre otras prácticas colaborativas de aprendizaje que valoren relaciones horizontales entre quienes participan en el acto educativo.

Dentro de los estados-nación actuales se ha promovido mantener estructuras coloniales intactas, particularmente en cuanto a desvalorizar formas del saber que no encajan con la perspectiva eurocéntrica, usando a los sistemas educativos como herramienta para dicho fin (Vázquez, 2017, 2018). El concepto de *re-colonización desde adentro* (Rosabal-Coto, 2016), describe el deseo de las estructuras de poder de los estados-nación por mantener en un pedestal las formas del saber que reproducen la narrativa de superioridad europea-occidental sobre el resto del mundo. Por lo tanto, la

música se vuelve un objeto, el cual las clases dominantes de los estados-nación en Latinoamérica ocupan para mantener un status de superioridad simbólica sobre el resto de la sociedad que no tiene acceso a instrucción musical de corte europeo-occidental (Bourdieu, 1986; Rosabal-Coto, 2016; Shifres & Gonnet, 2015; Vazquez, 2019).

Reflexión final

En el contexto Latinoamericano se han abierto diversos foros y espacios que han contribuido para llevar a cabo una discusión cada vez más amplia de qué se entiende por decolonización. Solo por mencionar algunos espacios donde se ha tocado la temática de decolonización en el contexto latinoamericano se encuentra la mesa virtual denominada *La Decolonización: Concepto e Implicancias* promovida desde la Red Latinoamericana de Educación Musical, el *Seminario Internacional de Educación Musical Decolonial* organizado por la Universidad de Costa Rica y la Universidad de la Plata (Argentina), así como las mesas de diálogo, ponencias y conferencias magistrales realizadas dentro de las ediciones del *Foro Internacional de Educación Musical Veracruz* (México). A su vez se han logrado difundir las perspectivas de decolonización en educación musical desde una visión latinoamericana en publicaciones académicas como la *Revista Internacional de Educación Musical* que dedicó en 2017 espacio a un monográfico titulado *Hacia una Educación Musical Decolonial* (Shifres & Rosabal-Coto, 2017). Otro ejemplo es la publicación del número dedicado al tema *Decolonización en la educación musical* en la revista *Action, Criticism, and Theory for Music Education* en 2019 (Rosabal-Coto, 2019; Vázquez, 2019). Los antes mencionados ejemplos son muestra de algunas dinámicas que buscan fortalecer una visión de lo que decolonización conlleva en el contexto de la educación musical en y desde Latinoamérica.

Conviene seguir fortaleciendo las redes ya existentes de colaboración tanto desde lo teórico como en lo práctico a fin de que la decolonización en el campo de la educación musical trascienda a proyectos concretos en la práctica diaria. Sin lugar a dudas existen iniciativas a nivel mundial en lo referente a la decolonización en educación musical de las cuales se puede aprender. Sin embargo es crucial comprender que lo que ha funcionado en un lugar no necesariamente puede ser replicado en otro, por lo cual es imperativo el conocer los contextos específicos en donde el término decolonizar es usado tanto en lo teórico como en lo práctico.

Referencias

- ACARA. (s.f.). *Australian curriculum*. <https://www.acara.edu.au/curriculum>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. E. Richardson (Ed.), *Handbook of theory of research for the sociology of education* (pp. 245–258). Greenwood Press.

- Bradley, D. (2012). Good for what, good for whom? Decolonizing music education philosophies. In W. Bowman & A. L. Frega (Eds), *The Oxford handbook of philosophy in music education* (pp. 409–433). Oxford University Press.
- Hess, J. (2015). Decolonizing music education: Moving beyond tokenism. *International Journal of Music Education*, 33(3), 336–347.
- ISME (s.f.). *Decolonising and Indigenising Music Education Special Interest Group*. <https://www.isme.org/our-work/special-interest-groups-and-forum/decolonising-and-indigenising-music-education>
- Kallio, A. A. (2019). Decolonizing music education research and the (im)possibility of methodological responsibility. *Research Studies in Music Education*, 42(2), 177–191. <https://doi.org/10.1177%2F1321103X19845690>
- Locke, T., & Prentice, L. (2016). Facing the Indigenous “Other”: Culturally responsive research and pedagogy in music education. *Australian Journal of Indigenous Education*, 45(2), 139–151. <https://doi.org/10.1017/jie.2016.1>
- Mignolo, W. D., & Walsh, C. E. (2018). *On decoloniality*. Duke University Press.
- Prest, A., Goble, J. S., Vazquez-Cordoba, H., & Tuinstra, B. (2021). Enacting curriculum “in a good way:” Indigenous knowledge, pedagogy, and worldview in British Columbia music education classes. *Journal of Curriculum Studies*, 53(3), 711–728. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1890836>
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena* 13(29), 11–20.
- Real Academia Española. (2021). *Diccionario de la lengua española* (23ª Ed) [versión 23.4 en línea]. <https://dle.rae.es>
- Rosabal-Coto, G. (2016). *Music learning in Costa Rica: A postcolonial institutional ethnography*. Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki.
- Rosabal-Coto, G. (2019). The day after music education. *Action, Criticism, and Theory for Music*, 18(3), 200–225. <https://doi.org/10.22176/act18.3.1>
- Shifres, F., & Gonnet, D. V. (2015). Problematizando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemos*, 3(2), 51–67. <http://dx.doi.org/10.21932/epistemos.3.2971.2>
- Shifres, F., & Rosabal-Coto, G. (2017). Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 85–91. <https://doi.org/10.12967%2FRIEM-2017-5-p085-091>
- Smith, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples* (2nd ed.). Zed Books.
- Styres, S. D. (2017). *Pathways for remembering and recognizing Indigenous thought in education: Philosophies of iethi'nihténha ohwentsia'kékha (land)*. University of Toronto Press.

- Tuck, E., & Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1–40.
- Vázquez, H. M. (2017). La educación musical como una oportunidad para el aprendizaje de la cosmovisión de los pueblos indígenas en los niveles básico y medio del sistema educativo mexicano: El caso de la Huasteca. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 103–110. <https://doi.org/10.12967%2FRIEM-2017-5-p103-110>
- Vázquez, H. M. (2018). Is the national curriculum reform in Mexico ready to deliver equity and inclusion through music education? In H. Chen, A. Villiers, & A. Kertz-Welzel (Eds.), *Proceedings of the 19th Biennial International Seminar Commission on Music Policy: Culture, Education, and Media. International Society for Music Education* (pp. 235–241). Munich, Germany: Ludwig-Maximilians-Universitaet.
- Vázquez, H. M. (2019). (Re)centrando las perspectivas indígenas en la educación musical en América Latina. *Action, Criticism, and Theory for Music*, 18(3), 172–199. <https://doi.org/10.22176/act18.3.172>

La diversidad de estilos de partituras no convencionales, como aporte a la experimentación y producción sonora

Silvia Esther Villalba, Adrián Jorge Matto, María Rosa Alcaráz

Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura de la
Universidad Nacional del Nordeste (FADyCC – UNNE), Argentina

Resumen

Este trabajo, relata aspectos referidos a una experiencia educativa realizada entre 2016 y 2020 en la cátedra Lenguaje Musical —la que es dictada conjuntamente en el 1º año de la Tecnicatura en Imagen, Sonido y Multimedia y la Licenciatura en Artes Combinadas (FADyCC – UNNE)—. La propuesta consistió básicamente en la incorporación de nuevos recursos didácticos, que posibilitaran introducir a estudiantes sin experiencia musical previa en cuestiones concernientes a la música y sus múltiples formas de producción. Así, impregnados por una estética contemporánea y alineados con metodologías activas de clara intención didáctica (tales como las de compositores-pedagogos como Orff, Hindemith, Schafer, Paynter, Dennis, etc.), animamos a los alumnos a realizar exploraciones y producciones sonoras en las que ejercitaron los elementos estructurales de la música que les fueron propuestos en cada caso (tales como ritmos, diseños melódicos, texturas, articulaciones formales, etc.). Al mismo tiempo, solicitamos que dichas propuestas fueran plasmadas en partituras no

convencionales que documentaran variadas y creativas representaciones gráficas del sonido. Una vez que los estudiantes presentaron sus trabajos prácticos, examinamos las partituras a la luz de las categorizaciones propuestas por Buj Corral (2019) y Thompson-Bell (2017) a fin de proceder a su sistematización. A modo de ejemplo, describimos en esta relatoría cuatro producciones sonoras en diferentes formatos (dos sonomontajes, una composición grupal en tiempo real y una *performance* sonora), cuyas partituras representan estilos de lo más diversos, tales como: *comic de estilo narrativo*, *partitura para escuchar de estilo collage*, *partitura dibujada como una forma de actuación* y *partitura fotográfica representativa de un lugar y/o paisaje*. En todos los casos, se cumplimentaron los objetivos planteados y, acorde con los contenidos abordados, los alumnos fueron capaces de accionar con los elementos estructurales de la música propuestos. Además, la experiencia acumulada nos permitió constatar la efectividad del uso funcional de este tipo de partituras, como motivación para el aprendizaje de conceptos musicales y comunicación entre personas sin entrenamiento musical formal. Si bien la modalidad de trabajo requirió un mayor esfuerzo por parte de estudiantes y cuerpo docente, dio como resultado una tendencia de los alumnos a tomar decisiones creativas y registrar sus producciones tanto para sus respectivas representaciones áulicas como para relevantes eventos públicos tales como el proyecto de extensión *La Universidad en el medio* (2018) o el programa cultural *Acciones en el mapa* (2019).

Palabras Clave: lenguaje musical, partituras gráficas, creatividad

Abstract

This work relates aspects linked to an educational experience carried out between 2016 and 2020 in a Musical Language course—which is dictated for the 1st year of the Degree in Image, Sound and Multimedia & Bachelor of Combined Arts, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina (FADyCC - UNNE)—. The proposal was basically made for the incorporation of new didactic resources, to introduce students without previous musical experience in matters concerning music and its multiple forms of production. Impregnated by a contemporary aesthetics and aligned with active methodologies of clear didactic intention (such as those of composers-pedagogues like Orff, Hindemith, Schafer, Paynter, Dennis, etc.), we encouraged students to carry out explorations and sound productions in which they exercised structural elements of music proposed in each case (such as rhythms, melodic designs, textures, formal articulations, etc.). At the same time, we requested to document these proposals in unconventional scores, reflecting creative and varied graphic representations of sound. Once the students presented their works we examined the scores in light of the categorizations proposed by Buj Corral (2019) and Thompson-Bell (2017), in order to systematize them. As an example, we describe in this report four sound productions in different formats (two sound-montage, one real-time group composition, and one sound-performance), the graphic scores

of these productions represent the most diverse styles, such as: *narrative score in visual comic-style*, *listening score in visual collage-style*, *drawn score as a form of performing*, and *photographic score representative of a place and/or landscape*. In all the instances, the proposed objectives were fulfilled and, in accordance with the content addressed, the students were able to operate with the proposed structural elements of the music. Also, the accumulated experience confirms us the effectiveness of the functional use of this type of sheet music, as a motivation for learning musical concepts and communication between people without formal musical training. Although this work modality required a greater effort on the part of students and professors, it resulted in a trend for students to make creative decisions and register their productions both for their respective classroom performances and for relevant public events such as the extension project *La Universidad en el medio* (2018) or the cultural program *Acciones en el mapa* (2019).

Keywords: musical language, graphic-scores, creativity

Introducción

La cátedra Lenguaje Musical de la FADyCC (Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura, Universidad Nacional del Nordeste – UNNE –), fue creada inicialmente dentro de la Licenciatura en Artes Combinadas, incorporando también desde 2016 a los ingresantes de la Tecnicatura en Diseño de Imagen, Sonido y Multimedia.

El importante incremento de la matrícula y la falta de formación musical formal previa de los estudiantes, nos impulsó entre 2016 y 2020 a renovar las estrategias educativas utilizadas para introducirlos en cuestiones concernientes a la música y sus múltiples formas de producción, a la vez de optimizar su rendimiento académico.

Con el objetivo de que los alumnos se familiarizaran y accionaran con elementos estructurales de la música (ritmos, diseños melódicos, frases, articulaciones formales, texturas, etc.), las clases asumieron un formato teórico-práctico y fueron impregnadas del sentido más amplio del concepto de Estética, la cual implica que “el discurso filosófico alrededor de una obra de arte engloba aspectos de su creación y de su valoración” (Porto, 2013, p. 27).

También se priorizaron ejercicios de exploración y creación sonora, para “hacer accesible el sentido filosófico y espiritual de la música de forma directa, activa y envolvente” (Reimer, 2003, citado por Porto, 2013, p. 27).

En dichas propuestas, se intentó que los alumnos lograran asimilar “elementos esenciales de la composición musical, fusionando los contenidos musicales provenientes del legado histórico y las nuevas herramientas del desarrollo de las sonoridades actuales” (Peñaherrera, 2010, p. 29).

Así, relacionando la conceptualización con el *hacer*, entendido este como el rasgo de la contemporaneidad que tiene como principal signo a la multiplicidad, (Savasta Alsina, 2018), se incorporó la producción de partituras gráficas en sus diversas modalidades, debido a su potencial expresivo y originalidad artística.

Desarrollo

Marco teórico

Impregnados de una estética contemporánea “sin imperativos a priori sobre el aspecto de las obras” (Danto, 1999, p. 38), la exploración y producción sonora se enmarcó en el concepto de *auralidad* (Savasta, 2018). Dicha referencia a la variedad de usos del sonido del arte actual, devela la imposibilidad de establecer un único modo de ser de la obra sonora, aproximándose en muchos casos a la sinestesia como “metáfora en que una sensación correspondiente a un sentido se expresa por medio de otra correspondiente a otro” (Seco et al., 1999, p. 4126).

Asimismo, estimando que con una didáctica apropiada podíamos obtener resultados satisfactorios (Peñalver, 2012), nos alineamos con aportes de metodologías activas de compositores-pedagogos tales como Orff, Hindemith, Schafer, Paynter, Dennis, etc., quienes refieren mayormente a la iniciación musical infantil, aunque no excluyen otros niveles de enseñanza musical, centrándonos básicamente en una representación gráfica de una obra musical que no utiliza la grafía musical convencional (notas sobre el pentagrama), “sino otros dibujos o símbolos inventados por el compositor para indicar la altura, el ritmo, el carácter y la intensidad... cuya utilización se difundió desde mediados del siglo XX” (Millan, 2013, s.p.).

Esta cita, hace referencia a que luego del largo recorrido histórico hasta el afianzamiento del sistema tradicional de notación occidental (notaciones cuneiforme babilónica, alfabética griega, neumática, cuadrática, guidoniana, diastemática aquitana, mensural, etc.), dicho sistema entró en crisis con la aparición de nuevos planteamientos estéticos del siglo XX, tales como la electroacústica, micro-interválica, aleatoriedad, etc.

Esto condujo a una búsqueda de mayor libertad en la plasmación de los parámetros musicales y correspondiente traducción visual. Ya fuera que se quisieran plasmar sonoridades detalladamente o representar la síntesis global de una obra, la técnica elegida para confeccionar la partitura condicionó de manera decisiva el resultado final de la misma.

Así, éstas se convirtieron en plano, libro de órdenes, juego, poema, receta, diagrama, guión, casete, cuadro, escultura, o algo que pudiera servir de motivación psicológica e impulso creador al

intérprete, quien ahora podía elegir itinerarios diversos, descifrar mapas, o poner a prueba su respuesta a los estímulos visuales que pretendían provocarle sensaciones traducibles en sonidos.

Ante este nuevo y tan diverso universo que dificulta clasificar de manera uniforme las partituras no convencionales, se han acuñado algunas categorizaciones que distinguen aspectos específicos de las mismas, tales como los expuestos a continuación.

Partituras no convencionales según las técnicas y herramientas visuales utilizadas en correlación al lenguaje sonoro (Buj Corral, 2019)

- *Partituras comic*: Esta variedad incluye viñetas, globos con diálogos y/o dibujos de personajes del género, reconocidos o no, sugiriendo el uso de variadas sonoridades que incluyen ruidos y onomatopeyas.
- *Partitura collage*: Esta técnica supone la combinación de diversas texturas y materiales, que sugieren cualidades sonoras inusitadas basadas en la expresividad de dichos materiales y en la interacción de estos con las ideas musicales presentadas.
- *Partituras dibujadas*: Tanto sea con técnica seca o húmeda (cuando utiliza tinta china, témperas, etc.), sus posibilidades expresivas se materializan en recursos gráficos tales como líneas, manchas, puntos, salpicaduras, chorreados, etc. los que estimulan producciones sonoras sumamente expresivas.
- *Partitura-escultura o partitura-objeto*: Con la incorporación de la tercera dimensión de los objetos, muchas veces del entorno cotidiano, se consigue un soporte sugerente de múltiples posibilidades sonoras.
- *Partitura fotográfica*: Este recurso posibilita relacionar de diferentes maneras una densidad y un color, como si se trataran de secciones escritas con notación convencional. Por ello, a veces el material musical se extrae directamente de algún elemento de la imagen, tal como el contorno, planos y/o alturas presentes en la fotografía.
- *Video-partituras y partituras-fílmicas*: Concebido habitualmente para ser leído en tiempo real por los intérpretes y/o el público, las partituras de este género se suelen proyectar sobre una pantalla mientras los intérpretes que lo observan traducen a sonidos los parámetros visuales expuestos.

Aludiendo al rico mundo gráfico y sonoro de todas estas partituras, se suele introducir a manera de prólogo un cuadro de indicaciones aclaratorias para la comprensión de los signos, señales, símbolos y estructuras.

Asimismo, dadas sus múltiples oportunidades para la práctica participativa, trabajo específico del sitio y formas creativas de escuchar el entorno, dichas partituras posibilitan composiciones y

performances grupales concretadas a partir de formas más democráticas e inclusivas de creación y apreciación musical. Esto nos conduce hacia la siguiente categorización.

Partituras no convencionales según su estilo comunicativo (Thompson-Bell, 2017)

- *Partituras narrativas*: Ofrecen formas evocadoras de narración de historias, reuniendo aspectos sonoros, visuales y emocionales de un evento o lugar. Así, la partitura resulta ser como un libro de cuentos que se puede ver y escuchar, para impulsar a las personas a imaginar nuevos sonidos.
- *Partituras como una forma de “actuación”*: Esta tipología participa del acto “compositivo” como una especie de actuación por derecho propio, sujeto a los mismos movimientos físicos, errores y serendipias de cualquier evento musical “en vivo”. El “mapeado” espacial sugiere sonidos o gestos musicales y las líneas y formas resultantes evidencian una idea o intención sonora que otros pueden recoger para buscar inspiración al escuchar o hacer música. En algunos casos, también incorporan sentido del humor, cuando añaden algo deliberadamente ridículo para reclamar profundas conexiones conceptuales entre formas visuales abstractas y gestos musicales detallados.
- *Partituras gráficas representativas de un lugar y/o paisaje*: Esta reunión de dimensiones sonoras y visuales pretende crear poderosas conexiones geográficas, tales como mapeos o documentación de sonidos de una ubicación específica. Estas partituras pueden convertirse en meditaciones específicas de un sitio, o dar lugar a nuevas respuestas musicales que alienten a re-evaluar el paisaje y su entorno.
- *Partituras para escuchar*: Son aquellas que resaltan los sonidos que inconscientemente colorean nuestra experiencia de momentos, lugares u objetos particulares. Algunos de ellos también se pueden interpretar musicalmente, otros están diseñados para ser "escuchados" simplemente mirando y animándonos a prestar más atención a los sonidos que nos rodean.

Ejemplos de resultados

El observar las producciones de los estudiantes a la luz de ambas categorizaciones nos permitió ordenarlas, y confirmar la efectividad del uso funcional de las partituras gráficas como motivación para el aprendizaje de conceptos musicales y para la comunicación entre personas sin entrenamiento musical formal. A modo de ejemplo, exponemos a continuación cuatro trabajos prácticos, que cuentan con registros fílmico-sonoros a presentar durante nuestra disertación oral.

1. *Partitura comic de estilo narrativo* (Figura 1): Sobre textos en inglés de Alicia en el país de las Maravillas, este sonomontaje de creación grupal (2020) abordó conceptos tales como *cambio* y

articulación formal por yuxtaposición. Se destaca la armonización de timbres e intensidades de voces y sonidos concretos (copas, chasquidos, chirridos, pasos, etc.) utilizados por los alumnos.

Figura 1

Partitura comic narrativa (2020)



2. *Partitura para escuchar de estilo collage* (Figura 2): Focalizándose en sonoridades cotidianas que incorporaron texturas y materiales que sugieren cualidades sonoras del agua y el fuego, este sonomontaje de creación grupal (2020) dio cuenta de estructuras formales tales como el *retorno* y el concepto de *texturas polifónicas*.

Figura 2

Fragmento partitura para escuchar de estilo collage (2020)



3. *Partitura dibujada como una forma de actuación* (Figura 3): Esta composición grupal en tiempo real (2017), abordó conceptos tales como *tempo & género vocal e instrumental*, re-significando un ritual de los pueblos originarios (Figuras 4 y 5). La regionalización representada por un intérprete enmascarado, anunció los colores y demás elementos utilizados en la performance, en la que los sonidos generados en vivo guiaron la confección de la partitura gráfica concretada con témperas en tiempo real. Texturas de voces e instrumentos se representaron con pinceladas de diferentes colores y el ritmo con la velocidad imprimida en vivo a la ejecución de las pinceladas.

Figura 3

Partitura gráfica dibujada como forma de actuación (2017)



Figuras 4 y 5

Composición grupal en tiempo real



4. *Partitura fotográfica representativa de un lugar y/o paisaje* (Figura 6): Partiendo de una fotografía tomada desde la terraza de la residencia de uno de los autores, esta performance sonora documentó

alturas y diseños melódicos (2019). Paredes, techos y tanques de agua, posibilitaron generar un Skyline (Figura 7), cuyo contorno se duplicó en espejo (Figura 8), representándose las alturas con una línea superior y otra inferior (la superior más fina, refirió a sonidos agudos y la inferior a otros más graves). La performance contó con una base grabada previamente (en la que cada altura se correspondió con un sonido de la escala de La m), a la que se agregaron en vivo palmadas, resonancias de un frasco de vidrio percutido con un tenedor (utilizado a modo de baqueta para marcar el ritmo de la melodía y acompañarla), sonidos de una botella de plástico percutida con un marcador grueso, resonancias de cartuchera metálica percutida con una regla de goma y sonidos de flauta dulce reforzando los ascensos y descensos del diseño melódico con las tónicas de los acordes principales.

Figura 6

Partitura fotográfica representativa de un lugar y/o paisaje (2019)



Figura 7

Skyline de la fotografía anterior y su duplicación en espejo

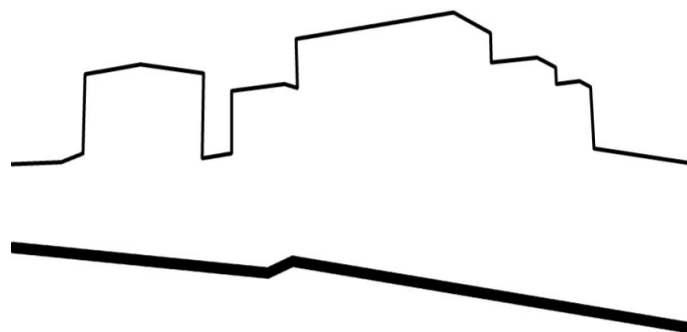
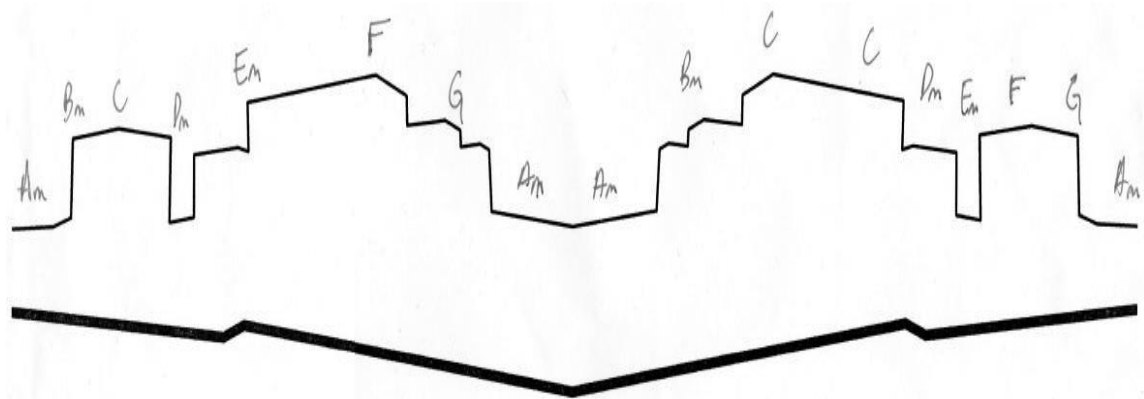


Figura 8

Skyline duplicación en espejo de Figura 7



A modo de conclusión

Dada la inmediatez estética con que los ejemplos antes expuestos liberaron a las producciones musicales de la tiranía del tiempo, cada uno de ellos fue “un cofre del tesoro que pudo ser abierto por intérpretes y performers” (Walters, 1997, p. 23).

Dados los numerosos trabajos prácticos creados entre 2016 y 2020 (sólo se ha expuesto una pequeña muestra), los mismos configuran experiencia acumulada que nos posibilita confirmar la efectividad de su uso funcional como motivación para el aprendizaje de conceptos musicales y para la comunicación entre personas sin entrenamiento musical formal.

No obstante su producción requirió un mayor esfuerzo por parte de estudiantes y cuerpo docente, advertimos que los mismos dieron como resultado una tendencia de los alumnos a:

- Tomar decisiones creativas sobre los efectos de poner sonidos en combinaciones y secuencias particulares.
- Visualizar el tema de la creación sonora, tipos de sonidos a combinar, orden en que lo harían, etc.
- Registrar su trabajo creativo y realizar presentaciones áulicas y en eventos tales como el Proyecto de Extensión *La Universidad en el medio* (2018) o el programa cultural *Acciones en el mapa* (2019).

Finalmente, queremos expresar que si bien los ejemplos de casos expuestos representan solo una primera etapa en la implementación de nuevas herramientas para la producción sonora, exponen lo enriquecedor de introducir abordajes didácticos interdisciplinarios desde otros campos del saber

artístico. Aunque no hemos agotado esta temática, la cuestión queda abierta para seguir incorporando herramientas e ideas en pos de optimizar nuestra tarea docente.

Referencias

- Buj Corral, M. (2019). Sinestias en la notación gráfica: Lenguajes visuales para la representación del sonido. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 14(1), 45–64.
- Danto, A. (1999). *Después del fin del arte*. Paidós.
- Millan, B. (2013). *La partitura gráfica, juego de improvisación para imprimir*. <http://bmusikgarten.blogspot.com.es/2013/04/la-partitura-grafica-juego-de.html?view=sidebar>
- Peñaherrera Wilches, J. (2010). *La enseñanza del lenguaje musical* [Tesis de Maestría]. Universidad de Cuenca.
- Peñalver Vilar, J. M. (2012). Sistemas de notación musical alternativos: Una aproximación a la grafía del ritmo acentual. *ArtsEduca*, 2, 48–57. <http://hdl.handle.net/10234/67158>
- Porto, S. M. M. (2013). *La estética contemporánea y la educación musical del niño*. [Tesis doctoral] Universidad de Extremadura.
- Reimer, B. (2003). *A philosophy of music education: Advancing the vision*. Prentice Hall.
- Savasta Alsina, M. (2018). ¿Cómo se escucha el arte? Arte sonoro y auralidad contemporánea. En *Mundos sonoros, cruces, circulaciones, experiencias: Simposio Internacional Arte Sonoro* (pp. 119–122). Universidad Nacional Tres de Febrero.
- Seco, M., Andres, O., & Ramos, G. (1999). *Diccionario del español actual*. Aguilar.
- Thompson-Bell, J. (2017). *Graphic Scores: An exhibition of contemporary approaches to graphic scores to mark the 50th Anniversary of the British Music Collection*. Curated by Jacob Thompson-Bell. <https://artsandculture.google.com/exhibit/graphic-scores/jAJyfk7yVDIIA>
- Walters, J. (1997). Sound, code, image. *Eye Magazine*, 26(7), 1–23.

Aculturação musical de imigrantes haitianos em projeto social: Instituto Ciranda – Música e Cidadania

Yndira Gabriel Fleitas Villarroel¹, Rita de Cassia Domingues dos Santos²

¹Instituto Ciranda – Música e Cidadania, Brasil

²Departamento de Música, Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Resumo

Esta comunicação tem como objetivo apresentar e refletir a respeito do processo de aculturação de imigrantes provenientes do Haiti desde uma perspectiva socioeducativa musical. Especificamente, este relato aborda o ensino musical em andamento de 19 crianças e adolescentes nascidas no Haiti ou filhos (as) de haitianos (as) que residem em Cuiabá, e que possuem relação direta com a Associação de Defesa de Haitianos Imigrantes e Migrantes em Cuiabá. Durante o período de dois meses, os participantes do projeto Aculturação Musical, encontram-se realizando aulas gratuitas de musicalização infantil através do aprendizado da flauta doce, e o conhecimento de outros instrumentos. Através deste projeto, além de proporcionar o processo de apropriação à cultura no país receptor, também é possível a inclusão social de cada um e de suas famílias. Além da SECEL (Secretaria de Estado da Cultura, Esporte e Lazer de Mato Grosso), encontram-se presentes outras parcerias, tendo o apoio educacional do renomado projeto social, Instituto Ciranda – Música e Cidadania, e a Associação de Haitianos. Esta investigação em andamento, está sendo desenvolvida no grupo de pesquisa Contemporarte, filiado ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea (ECCO), da Universidade Federal de Mato Grosso. A metodologia utilizada consiste na análise do relatório da direção geral do projeto, que contém as atividades já realizadas e os resultados prévios, iniciado no mês de janeiro e com previsão de término no mês de abril deste ano. Estes resultados prévios, apontam a importância de oferecer ensino musical para todos (brasileiros e imigrantes residentes no Brasil), fomentando o ensino musical inclusivo e enriquecedor para os imigrantes e também para a sociedade que os recebe, pois, através das atividades musicais propostas, paulatinamente percebem a si mesmos como parte da nova cultura, adotando-a como própria, e ampliando a bagagem cultural enraizada do país de origem. Mostra-se como por meio da música, as barreiras culturais e idiomas, são inexistentes.

Palavras-chave: aculturação musical, imigrantes, projeto social, inclusão social

Resumen

Esta comunicación tiene como objetivo presentar y reflexionar a respecto del proceso de aculturación de inmigrantes provenientes de Haití desde una perspectiva socioeducativa musical. Específicamente,

este relato aborda la enseñanza musical en curso de 19 niños y adolescentes que nacieron en Haití o que son hijos (as) de haitianos (as) que residen en Cuiabá, y que tienen relación directa con la Asociación de Defensa de Haitianos Inmigrantes y Migrantes en Cuiabá. Durante el período de dos meses, los participantes del proyecto Aculturación Musical, se encuentran realizando clases gratis de musicalización infantil a través del aprendizaje de la flauta dulce, y el conocimiento de otros instrumentos. A través de este proyecto, además de proporcionar el proceso de apropiación de la cultura en el país receptor, también es posible la inclusión social de cada uno de ellos y de sus familias. Además de la SECEL (Secretaria de Estado de Cultura, Deporte y Disfrute de Mato Grosso), están presentes otras asociaciones, contando con el apoyo educativo del renombrado proyecto social, *Instituto Ciranda – Música y Cuidanía*, y de la Asociación de Haitianos. Este estudio en curso, está siendo desarrollado dentro del grupo de investigación *Contemporarte*, vinculado al Programa de Posgrado Interdisciplinario en Estudios de la Cultura Contemporánea (ECCO), de la Universidad Federal de Mato Grosso. La metodología utilizada consiste en el análisis del informe de la dirección general del Proyecto, que contiene las actividades ya realizadas y los resultados iniciales, con inicio en el mes de enero y esperando terminar en el mes de abril de este año. Estos resultados, apuntan la importancia de ofrecer enseñanza musical para todos (brasileros e inmigrantes residentes en Brasil), fomentando la educación musical inclusiva y enriquecedora para los inmigrantes y también para la sociedad que los recibe, pues, a través de las actividades musicales propuestas, paulatinamente se ven a sí mismos como parte de la nueva cultura, adoptándola como propia, y expandiendo el bagaje cultural arraigado del país de origen. Se muestra cómo por medio de la música, las barreras culturales e idiomas son inexistentes.

Palabras-clave: aculturación musical, inmigrantes, proyecto social, inclusión social

Problema

Esta pesquisa dá continuidade ao projeto Aculturação Musical e nesta seção serão abordadas várias ideias a respeito do mesmo. Aculturação Musical é um projeto de inclusão social através da música (contemplado na Lei Aldir Blanc do Edital MT Nascentes da SECEL), que oferece aulas gratuitas de flauta doce e musicalização a crianças e adolescentes de origem haitiano pelo período de dois meses (fevereiro e março de 2021), e como produto final, a criação de um catálogo fotográfico com os registros do processo de ensino-aprendizagem e inclusão social, além da apresentação final, focada na criação em conjunto de uma “paisagem sonora”; a partir daqui, será utilizada a sigla AM para fazer referência a dito projeto. Ser imigrante dentro de qualquer país gera nas pessoas a falta de pertencimento, especialmente quando está implícito a necessidade de apresentar um conjunto de fatores, determinantes para o desenvolvimento saudável e positivo para cada uma delas no novo país,

como aprendizagem de uma língua nova, conhecimento, assimilação e incorporação de ritos e tradições da nova cultura, processo este conhecido como aculturação. Segundo Vygotsky (1988), desde o início do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio dentro do contexto em que vive. Desde há várias décadas, a situação no Haiti tem se agravado nas diversas áreas (econômica, política e social) atingindo a cultura, a educação e a saúde de todos seus habitantes, além das catástrofes naturais, como o terremoto de 2010; é por isto que muitas famílias haitianas têm migrado do Haiti para vários países (segundo as possibilidades) e por alguns períodos, o Brasil tem apresentado estabilidade econômica e política, sendo atrativo para a migração haitiana (Roldão & Souza, 2020). Junto com isto, encontra-se o fato da regularização dos documentos no novo país, obtendo em sua maioria o *status* de refugiado, ou de permanente, por meio de acordos políticos, como é o caso de Brasil; porém, estes acordos não abrangem todos os aspectos para o desenvolvimento pleno destes cidadãos, principalmente relacionados às questões educacionais e empregatícias.

Segundo Roldão e Souza (2020), nos últimos anos, a matrícula de crianças e adolescentes imigrantes do Haiti intensificou-se nas escolas públicas, estabelecendo novos olhares, diálogos e práticas educativas de acolhimento e integração social. A própria constituição brasileira no artigo nº 205 determina que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Os haitianos carecem de oportunidades de emprego com condições dignas (tratamento baseado no respeito e valorização do trabalho), repercutindo na capacitação profissional e pessoal de cada um, especialmente por meio da ausência de tradutores no ambiente escolar; o que influencia diretamente no desenvolvimento de cada um, sendo complexa a criação da nova identidade cultural, entendida como “um sistema de representação das relações entre os indivíduos e os grupos, e entre estes e seu território de reprodução e produção, seu meio, seu espaço e seu tempo” (Coelho apud Ramos, 2014, p. 2). Tudo isto atinge ainda mais o ser humano já vulnerável após cenários sombrios acontecidos no país de origem, desmotivando-os e sendo abordados com preconceitos raciais, religiosos e outras rejeições, aparentemente menos invasivas no processo de integração e tentativas de aculturação. Atualmente, existe a Associação de Defesa de Haitianos Imigrantes e Migrantes em Mato Grosso, constituída por vários haitianos residentes em Cuiabá, porém, ainda sem sede própria.

O projeto AM foi idealizado por uma imigrante venezuelana que, devido às condições complexas relacionadas à política de governo e à situação econômica, chegou em São Paulo (SP) há mais de nove anos, estabelecendo-se posteriormente em Cuiabá (MT). Percebe-se a diferença entre ser imigrante em São Paulo e em Cuiabá, reaprendendo o significado deste termo, devido à receptividade recebida desde 2017 no estado inteiro e às oportunidades de contribuir por meio de

trabalho formal, sendo gratificado. O sentimento de um imigrante baseia-se não só em lembranças do país de origem, mas também na possibilidade de concretizar sonhos dentro da nova comunidade, seja através das conquistas próprias, ou pelas retribuições feitas ou a fazer, que possuem a mesma importância, tanto no país de origem como no país receptor (Villarroel, 2020).

Objetivos

A música é um excelente canal para o desenvolvimento de expressão, equilíbrio, autoestima e autoconhecimento, ademais de ser um poderoso meio de integração social entre as atuantes, sem importar a diversidade existente (Camelo, 2018). Este relato possui como objetivo conhecer o processo de aculturação musical de 19 crianças e adolescentes haitianas, através do ensino musical da flauta doce e práticas de musicalização, pois conforme Queiroz (2004), as “propostas mais recentes da educação musical contemporânea têm apontado para questões significativas na relação entre a concretização do ensino musical e os valores e códigos musicais de cada cultura” (p. 104). No momento ainda estão sendo recolhidas as narrativas, que serão analisadas posteriormente através da tridimensionalidade preconizada por Clandinin e Connelly (2011) em seu livro “Pesquisa Narrativa”.

A educação musical vem expandindo seus objetos de pesquisa, não só abordando práticas de ensino musical escolar sob um referencial sociocultural, mas debruçando-se sobre outros espaços não escolares de ensino e aprendizagem musical presentes em diversas sociedades e culturas (Arroyo, 2002). O ambiente determinado para este projeto é o Instituto Ciranda – Música e Cidadania⁸⁰, inspirado pelas bases do modelo de ensino-aprendizagem, *El Sistema*⁸¹. O ICMC pertence ao terceiro setor, pois se constitui em espaços não-formais ou alternativos, onde é possível o desenvolvimento profissional dos futuros docentes musicais (Oliveira, 2003); esta instituição representa o ensino não-formal, o qual, segundo Podestá e Berg (2018), se caracteriza como qualquer atividade organizada fora do sistema formal de educação, operando separadamente, ou como parte de uma atividade mais ampla, que pretende servir a clientes previamente identificados como aprendizes e que possua objetivos de aprendizagem.

Neste contexto de migração forçada por calamidade natural, a atividade musical adquire também a finalidade de levar alegria, educação e cultura a todas estas crianças e adolescentes e suas respectivas famílias já que, ao serem retiradas do seu ambiente de convívio natural no Haiti, perderam

⁸⁰ Instituto Ciranda – Música e Cidadania: projeto social existente no estado de Mato Grosso há 18 anos, com abordagem no ensino musical coletivo, e baseado no ensino construtivista de Vygotsky. Atualmente, preside o maestro Murilo Alves, possui Diretoria, Assistência Social, Coordenação Pedagógica, equipe de professores e monitores, Assistente administrativo, e conta com sete polos ativos neste estado. A partir daqui, será usada a sigla ICMC para fazer referência ao instituto.

⁸¹ El Sistema: modelo gratuito de ensino musical em coletivo. Originário do Chile e fundado na Venezuela por José Antonio Abreu na década dos anos 70.

o contato com o próximo, requerendo entrar novamente no processo de socialização no país receptor, pois “quanto maior for a diversidade nos relacionamentos, mais probabilidade desse aluno desenvolver um sentimento de pertencimento dentro desses grupos e possivelmente, na nova sociedade” (André, 2016, p. 68).

Além disto, é possível a inclusão social por meio do intercâmbio cultural saudável entre as culturas envolvidas. É preciso “entender os aspectos da etiqueta social e das regras de comportamento dos grupos que nos propomos pesquisar, mas também é preciso construir afetivamente as relações” (Laraia, 2005, p. 86), e este é o desafio enriquecedor tanto para os professores e a equipe envolvida no projeto (Brasil e Venezuela), como para os migrantes do Haiti.

Referências teóricas

Os processos criativos de aprendizagem envolvem diversas metodologias, didáticas e experimentações dentro da sala de aula e, de acordo com Freixedas (2017), “a partir das inúmeras possibilidades sonoras exploradas, é possível realizar várias outras atividades como jogos de escuta, sonorização de histórias, composição de pequenas peças e de paisagens sonoras, improvisações, dentre tantas outras” (p. 84). Junto com isto, Brito (2001) afirma que “a prática da improvisação permite vivenciar e conscientizar importantes questões musicais, que são trabalhadas com aspectos como autodisciplina, tolerância, respeito, capacidade de compartilhar, criar, refletir, etc.” (p. 45). Na educação musical na contemporaneidade também surge a necessidade de “trabalhar com a linguagem musical de modo aberto e criativo, com o objetivo principal de desenvolver as capacidades humanas” (Koellreutter apud Brito, 2001, p. 43). Com isto, gera-se identidade, pertencimento, âncora e memória coletiva da humanidade, onde todos os argumentos que sustentam qualquer outro patrimônio são movimentados para fazer referência à sonoridade (Meneguello, 2017).

Conforme Pierre Schaeffer (1993), existem quatro parâmetros abordados dentro do fenômeno sonoro, sendo: escutar (associado a uma origem), ouvir (identificado), entender (interesse próprio) e compreender (comparando/deduzindo informações). Nesta mesma linha, a argentina Gainza (2011), afirma que “restaurar a prática musical implica, concretamente, apontar ao logro de um fazer participativo e integrado, unindo a ação com o reflexo, e a criatividade com a consciência mental” (p. 16).

Metodologia

O público-alvo do projeto AM encontra-se desenvolvendo práticas construtivistas dentro das bases pedagógicas do ICMC, que tomam como autor principal Vygotsky. Durante as aulas realizadas até este momento, os participantes concentram sua atenção no aprendizado da flauta doce, e muito

especialmente na escuta musical dos instrumentos de orquestra sinfônica, com uma abordagem lúdica, mostrando o repertório que cada instrumento executa dentro dos estilos tradicionais e contemporâneos. Através de movimentos pela sala de aula com jogos rítmicos/melódicos, ou de atividades de escuta sonora com expressão livre, a criança é capaz de expressar musicalmente por meio do corpo, o sentimento que a música lhe traz (Louro et al., 2006).

Após a iniciação musical, permite-se a experimentação sonora da flauta doce, onde através da interação dos sons ordenados simbolicamente e de uma seleção de capacidades cognitivas e sensório-motoras disponíveis do corpo humano, geram o fazer musical e o senso da musicalidade (Blacking, 1992). Surge o conceito de “Mundos musicais”, onde segundo Finnegan (1989) são “distintos não apenas por seus estilos diferentes, mas também por outras convenções sociais: as pessoas que tomam parte deles, seus valores, suas compreensões e práticas compartilhadas, modos de produção e distribuição, e a organização social de suas atividades musicais” (p. 31); isto percebe-se dentro das aulas do projeto AM, onde os participantes partilham uma bagagem rica em cultura desde uma perspectiva educativa e musical.

Resultados e conclusões prévias

Segundo o realizado e observado até o presente, o projeto AM traz muitos benefícios, em sua maioria sociais, sendo executado com crianças e adolescentes haitianas que apresentam vulnerabilidade social. Por outro lado, a cultura mato-grossense e conseqüentemente a brasileira, são beneficiadas desta ação solidária, devido ao conhecimento de vários aspectos da cultura haitiana, além da educação musical e cultural oferecida aos haitianos imigrantes em Cuiabá, através das práticas musicais nas aulas no ICMC, mostrando que é possível realizar um ensino criativo de qualidade em espaços não-formais, onde o ensino consegue trazer muitos mais benefícios aos envolvidos, graças às características e dinâmicas existentes no processo de ensino-aprendizagem. Por outra parte, outro aspecto positivo inferido nesta pesquisa em andamento é o levantamento dos dados socioeconômicos das famílias participantes, e assim a disponibilização dos mesmos aos membros da Associação de Defesa de Haitianos Imigrantes e Migrantes em Cuiabá.

A proposta da AM possui caráter inclusivo, onde é possível oferecer às crianças haitianas ter contato direto com a música, podendo expressar seus próprios sentimentos e sua criatividade por meio dela, trocando vivências musicais e outras, junto com a equipe envolvida. Além disto, com esta atividade, espera-se reforçar ao Brasil e ao mundo todo, que é possível e enriquecedor estabelecer comunicação, ajudar e ensinar ao próximo, sem diferenciar a condição socioeconômica e a cidadania da pessoa, viabilizando a inclusão do imigrante dentro da comunidade cuiabana, no caso deste estudo;

com isto, poderiam ser reduzidas as dificuldades que os imigrantes afrontam diariamente, possibilitando a estas famílias o aumento da confiança em se relacionar com a sociedade brasileira.

Ações como esta possibilitam espaços para a valorização da cultura para crianças e adolescentes imigrantes, fundamentalmente por meio da música como forma de expressão cultural, já que através do conhecimento dos instrumentos musicais como a flauta doce, estas crianças encontram-se já envolvidas dentro do cenário artístico, sendo atores principais no processo de inclusão social e socialização na capital mato-grossense.

Referências

- André, B. P. (2016). A diversidade dos alunos estrangeiros e seu processo de adaptação em escolas brasileiras. Em J. Bahia & M. Santos (Orgs.), *Um olhar sobre as diferenças: A interfase entre projetos educativos migratórios* (pp. 56–78). Oikos. <https://oikoseditora.com.br/obra/index/id/754>
- Arroyo, M. (2002). Mundos locais e educação musical. *Em Pauta*, 3(20), 95–122. <https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/8533/4953>
- Blacking, J. (1992). The biology of music-making. Em H. Myers (Ed.), *Ethnomusicology: An introduction* (pp. 301–314). W. W. Norton & Co.
- Brasil. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Em Saraiva (Ed.), *Da educação, da cultura e do desporto* (pp. 95–98). São Paulo.
- Brito, T. A. de. (2001). Koelleutter educador: O humano como objetivo da educação musical. Em *O objetivo da educação musical* (pp. 41–46). Peirópolis.
- Camelo, J. R. (2018). *A construção da aculturação musical de crianças com síndrome de down no contexto da musicalização inclusiva na PMDF* [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Brasília. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/34309>
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2011). *Pesquisa narrativa: Experiência e história em pesquisa qualitativa*. EDUFU.
- Finnegan, R. (1989). *The hidden musicians: Making-music in an English town*. Cambridge University Press.
- Freixedas, C. (2017). Caminhos criativos no ensino da flauta doce: Ampliando práticas e repertório. *IV Simposio Acadêmico de Flauta Doce da Escola de Música e Belas Artes do Paraná*. Londrina, Brasil, Maio 2017.
- Gainza, V. (2011). Educación musical siglo XXI: Problemáticas contemporáneas. *Revista da Abem*, 19(25), 11–18.

<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/186/118>

- Laraia, R. de B. (2005). Cultura: Um conceito antropológico. Em J. Zahar (Ed.), *Como opera à cultura* (pp. 65–86). Editora Schwarcz-Companhia das Letras.
- Louro, V. S., Alonso, L. G., & Andrade, A. F. (2006). *Educação musical e deficiência: Propostas pedagógicas*. Ed. do Autor.
- Meneguello, C. (2017). Duas ruas para museus: A paisagem sonora como memória, registro e criação. *MÉTIS: História & Cultura*, 16(32), 22–42.
<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/5674/pdf>
- Oliveira, A. de. (2003). Atuação profissional do educador musical: Terceiro setor. *Revista da ABEM*, 8, 93–99.
http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed8/revista8_artigo16.pdf
- Podestá, N., & Berg, S. (2018). Educação formal, não-formal e informal: Em busca de novos modelos. *XXVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*. Manaus, Brasil, Agosto 2018.
- Queiroz, L. (2004). Educação musical e cultura: Singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da Abem*, 10, 99–107.
<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/367/296>
- Ramos, E. (2014). Identidade cultural pela vivência musical. *I Simposio de Educação Musical da USINO*. Sorocaba, Brasil.
- Roldão, S., & Souza, S. de. (2020). Educação com imigrantes haitianos: Uma experiência na promoção dos direitos humanos. *Atena Editora*, 5, 133–147.
<https://www.finersistemas.com/atenaeditora/index.php/admin/api/artigoPDF/33164>
- Schaeffer, P. (1993). *Tratado dos objetos musicais: Ensaio interdisciplinar*. UnB.
- Villarroel, Y. (2020). *Aculturação musical*. Secretaria Estadual de Cultura, Esporte e Lazer de Mato Grosso.
- Vygotsky, L. S. (1988). A formação social da mente. Em C. Michael et al. (Eds.), *Teoria básica e dados experimentais* (pp. 17–38). Martins Fontes

Estudio exploratorio sobre revistas de educación musical en español y portugués

María Fernanda Viñas

Departamento de Didácticas Aplicadas, Universidad de Barcelona, España

Resumen

La Red Latinoamericana de Educación Musical (RELEM) tiene como propósito posibilitar un mayor intercambio y conexión entre los educadores musicales de Latinoamérica. Para cumplir con este deseo la RELEM necesita poder tener al abasto un listado en el que estén clasificadas revistas de investigación en educación musical tanto en lengua española como portuguesa. Con la finalidad de elaborar esta lista, entre los meses de septiembre de 2020 y enero de 2021 se llevó a cabo una búsqueda que se estructuró en tres momentos bien diferenciados. El objetivo de este informe es dar a conocer algunos de los hallazgos que se fueron encontraron en el transcurso de dichas pesquisas. El método utilizado fue exploratorio ya que, si bien en lengua portuguesa se conocía la existencia del sistema brasileño Qualis y el Portal de Periódicos CAPES, en lo que respecta a la lengua española no se sabía de ninguna plataforma, entidad o sistema que organizara y clasificara revistas de producción científica latinoamericana. Los resultados ponen de manifiesto que se han podido organizar y clasificar hasta 82 revistas de ambos idiomas, que las revistas latinoamericanas en español necesitan de una plataforma que facilite su consulta y divulgación y que aún queda un amplio terreno sobre el cual seguir investigando porque se han evidenciados artículos relacionados a la educación musical que se publican en revistas de música en general.

Palabras Clave: educación musical, revistas de investigación, RELEM

Abstract

The Latin American Music Education Network (RELEM) aims to facilitate a greater exchange and connection between music educators in Latin America. In preparation to fulfill this desire, RELEM needs to have a list in which research in music education journals is classified in Spanish and Portuguese languages. In order to prepare this list, a search was carried out between September 2020 and January 2021, which was structured in three distinct moments. The objective of this report is to present some of the conclusions found in the course of these investigations. The method used was exploratory since, although in Portuguese, the Brazilian Qualis system and the CAPES Newspaper Portal were known, concerning the Spanish language, no platform, entity, or system was known to organize and classify Latin American scientific production journals. The results show that it has been possible to organize and classify up to 82 journals in both languages, that Latin American journals in

Spanish need a platform that facilitates their consultation and dissemination, and that there is still a wide field on which to continue investigating since there is evidence that they have been articles related to music education published in numerous music magazines.

Keywords: music education, research journals, RELEM

Problema

A pesar de la expansión del acceso a la producción científica lograda en los últimos años, los estudiantes, investigadores, docentes y músicos latinoamericanos aún no tienen acceso en un solo lugar y de manera organizada a las revistas de educación musical en español y portugués. En consecuencia, a veces puede ser difícil consultar los resultados de las investigaciones realizadas en el área, cosa que puede interferir tanto en el desarrollo continuo de nuevas investigaciones como en la formación profesional en general en este campo.

La Red Latinoamericana de Educación Musical (RELEM), que tiene como propósito posibilitar un mayor intercambio y conexión entre los educadores musicales de Latinoamérica, lleva a cabo algunas acciones como son las de brindar información sobre anuncios relacionados con la investigación, proporcionar recursos didácticos innovadores y dar a conocer composiciones creadas por músicos latinoamericanos, pero actualmente, se ha propuesto también poner a disposición de sus miembros y de los más interesados una lista con las publicaciones periódicas que difunden producciones intelectuales de educación musical en ambos idiomas.

Objetivo

El objetivo de este trabajo es dar a conocer los hallazgos que se encontraron al confeccionar un listado que clasifique y facilite la búsqueda de revistas de investigación en educación musical tanto en lengua portuguesa como española.

Referencias teóricas

Actualmente, existe una diferencia significativa entre los dos idiomas en términos de acceso a revistas científicas. En el caso de la lengua portuguesa, el sistema *Qualis*⁸² brasileño se basa en evaluar y enumerar las revistas utilizadas para dar a conocer la producción intelectual de los programas de posgrado brasileños. Este sistema pone a disposición en su sitio web una herramienta

⁸² La clasificación de los periódicos científicos puede ser consultada en la siguiente plataforma: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>

de búsqueda de revistas según cinco criterios: el período en el que se realizó la evaluación, el área de evaluación, el ISSN, el título y la clasificación. Dado que este sistema existe para evaluar específicamente la producción científica brasileña, no necesariamente incluye producciones en lengua portuguesa de otros países. Además, no existe posibilidad de acceder a un listado con sólo las revistas que publican artículos de educación musical, ya que el área de evaluación en la que encaja este campo incluye revistas de arte en general, pero, no está disponible otra información importante sobre cada revista, como, por ejemplo, la descripción, enlaces de acceso, años de fundación, entre otros. Además del sistema *Qualis*, Brasil cuenta con el *Portal de Periódicos CAPES*⁸³, que ofrece textos disponibles publicaciones periódicas nacionales e internacionales. Sin embargo, este portal tampoco ofrece información es como las que buscamos en esta investigación. Cabe destacar también que el acceso libre y gratuito a este portal está reservado a profesores, investigadores, estudiantes y empleados de instituciones vinculadas al proyecto.

En el caso de la lengua española, no existe ninguna plataforma latinoamericana que recoja, organice y clasifique la producción científica de aquellos autores que publican en revistas de investigación en educación musical. Sin embargo, en España sí existe el *Journal Citation Report (JCR)*⁸⁴ que es un indicador de calidad similar a *Qualis*, destinado a medir el impacto de una revista en función de las citas recibidas por los artículos publicados y recogidos en la *Web of Science* pero que no ofrece ninguna otra información de relevancia acerca de dichas revistas.

Por lo tanto, una herramienta como esta facilitaría la búsqueda y el acceso a textos que dan cuenta sobre el estado de la cuestión en el área. Por otro lado, no contribuye a la divulgación de producción intelectual tanto de investigadores como de los alumnos que actualmente están estudiando el grado. Ante esta problemática surge entonces el deseo de elaborar para todos los miembros de la RELEM, así como para los educadores musicales en general, un listado organizado que clasifique y facilite la búsqueda de revistas de investigación musical tanto en lengua portuguesa como española.

Método

A finales de agosto de 2020 la Dra. Ana Lucía Frega y el Dr. Sergio Figueiredo propusieron tanto a la autora de esta comunicación como al doctorando por la Universidad del Estado de Santa Catarina Rafael Prim Meurer afrontar la búsqueda de revistas de investigación de educación musical teniendo en cuenta las siguientes palabras claves: educación musical, educación, música, musicología, performance, composición, percepción musical y musicoterapia. En cada búsqueda

⁸³ El *Portal de Periódicos CAPES* puede ser consultado en el siguiente enlace: <http://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?>

⁸⁴ Para consultar los datos del *JCR* se puede consultar el siguiente enlace: <https://www.recursoscientificos.fecyt.es/servicios/indices-de-impacto>

debíamos obtener información sobre el título, la dirección web, buscador, localización, año de fundación, número de ejemplares y la institución de afiliación, ya que la intención de ambos era la de poder crear y realizar una plataforma de consulta de revistas de investigación tanto en portugués como en español para todos los asociados a la RELEM. Dado que del campo que se pretendía estudiar no había sido abordado previamente y había muy poca información se optó por llevar a cabo un estudio exploratorio. Según Sampieri (2018) este tipo de investigación cuantitativa no constituye un fin en sí mismo, pero permite determinar tendencias, identificar áreas o relaciones potenciales entre variables que facilitan el abordaje posterior de pesquisas más elaboradas y rigurosas. La búsqueda y recogida de datos se estructuró en tres momentos diferentes.

Inicialmente, se establecieron las siguientes palabras claves, que Frega y Figueiredo habían propuesto, para ser utilizadas de forma combinada en las búsquedas de revistas indexadas: *educación musical, educación, música, musicología, performance, composición, percepción musical y musicoterapia* (todas en ambos idiomas). Durante el mes de septiembre de 2020 se realizaron las primeras búsquedas y en el transcurso del proceso de recogida de datos se confeccionaron y consolidaron unas tablas a partir del software Excel que permitieron recoger la información de manera sistemática. La Tabla 1 que se presentan a continuación pretenden ilustrar cómo se organizó la información.

Tabla 1

Ejemplo de la estructura de las tablas utilizadas para la recopilación de datos.

EDUCACIÓN MUSICAL	REVISTAS LATINOAMERICANAS	NOMBRE DE REVISTA	HOME PAGE	BUSCADOR	LOCALIZACIÓN	AÑO DE FUNDACIÓN	NÚMERO DE EJEMPLARES	¿ESTÁ ACTIVA?	INSTITUCIÓN DE FILIACIÓN	DESCRIPCIÓN	LINIAS DE PESQUISA	INDEXADORES	IMPACTO
		REVISTA DE PEDAGOGÍA	http://biblioteca.unal.edu.co/	Google Scholar	Chile	2013	7 - Anual	SI	Escuela de "Am", constituida en 1960	La revista publica artículos de investigación en el campo de la educación musical	Educación	Publindex y Scopus	Q3
		CUADERNOS DE MÚSICA	https://revistas.unal.edu.co/	Google Scholar	Colombia	2004	20 - Semestral	SI	Facultad de Artes	La revista publica artículos de investigación en el campo de la educación musical	Educación	Scopus, Emerald	Q3
		ATEMUS	https://revistas.unal.edu.co/	Google Scholar	Chile	2016	9 - Semestral	SI	Departamento de Música	Su propósito es promover la investigación en el campo de la educación musical	Educación	???	???
		EPISTEMUS	https://revistas.unal.edu.co/	Google Scholar	Argentina y Chile	2010	13 - Semestral	SI	Sociedad Argentina de Musicología	La revista publica artículos de investigación en el campo de la educación musical	Educación	???	???
		BOLETIN DE INVESTIGACIONES MUSICALES	https://doi.org/10.15446/bim.2017.13.1.1	Latindex	Argentina	2017	7 - Semestral	SI	Asociación Argentina de Musicología	La revista publica artículos de investigación en el campo de la educación musical	Educación	???	???
		CIEM	https://doi.org/10.15446/ciem.2017.13.1.1	Latindex	Argentina	1993 a 2008	42 - Cuatrimestral	NO	Collegium Musicum	La revista publica artículos de investigación en el campo de la educación musical	Educación	???	???
		FORO	http://www.foromusical.com.ar/	Google Scholar	Argentina	2016	4 - Semestral	SI	Editorial Equilibrio	Revista cuyo propósito es promover la investigación en el campo de la educación musical	Educación	???	???
		ENSEÑAR MÚSICA	https://www.enseñar-musica.com.ar/	Latindex	Argentina	2013	14 - Semestral	SI	Universidad Nacional de La Plata	Revista sobre enseñanza de la música	Educación	Latindex	???

Se eligió limitar esta primera exploración sólo a las palabras clave “educación musical” y “musicología” (en ambos idiomas) y sólo por *Google Scholar*. La información que se recolectó desde un primer momento fue el título de la revista, la dirección web, el buscador utilizado, la ubicación y los números de ejemplares, pero a medida que se profundizaba en la indagación se fueron agregando otros ítems, como, por ejemplo, si estaba activa o no, una breve descripción de la revista, las líneas temáticas que abordaba, la institución a la cual estaba afiliada y la indexación.

El segundo rastreo se caracterizó por la apertura. Por un lado, se propusieron nuevas palabras claves como: “psicología,” “percepción musical,” “musicoterapia,” “performance,” “composición,” “creatividad” y “tecnología” en combinación todas con “educación musical” y “educación y música”.

Por otro lado, se ampliaron las bases de datos y/o catálogos donde buscar. Ya no se buscaría solamente en *Google Scholar*, sino también en: LATINDEX, DIALNET, REDIB, SCIELO y ERIHPLUS.

Por tal de verificar si había quedado alguna revista sin clasificar, en la tercera indagación se optó por colocar en los buscadores de una manera genérica la palabra “música”. Esto permitió poder obtener todas las revistas relacionadas al área y corroborar que no se estaba dejando ninguna asociada a la educación musical sin catalogar. Es así, como se pudo acabar de ampliar el listado con aquellas revistas que hasta el momento no habían emergido.

Resultados

El proceso de recogida de información ha permitido evidenciar algunos datos que se exponen en las Tablas 2 y 3.

Tabla 2

Resultados de la búsqueda de revistas latinoamericanas y españolas indexadas

PRIMERA BÚSQUEDA			
<i>Revistas en español de...</i>	<i>Cantidad</i>	<i>Buscando en...</i>	<i>Momento de la consulta</i>
Educación (Latinoamérica)	1	Google Scholar	Durante el mes de septiembre
Educación (España)	0		
Educación Musical (Latinoamérica)	5		
Educación Musical (España)	2		
Musicología (Latinoamérica)	2		
Musicología (España)	3		
Temas varios (filosofía, arte, etc.)	3		
TOTAL	16		
SEGUNDA BÚSQUEDA			
<i>Revistas en español de...</i>	<i>Cantidad</i>	<i>Buscando en...</i>	<i>Momento de la consulta</i>
Educación (Latinoamérica)	2	Redalyc (1) Scielo (1)	
Educación (España)	2	Dialnet (2)	
Educación Musical (Latinoamérica)	2	Latindex (2)	
Educación Musical (España)	3	Latindex (1) Dialnet (2)	
Musicología (Latinoamérica)	6	Redib (1)	

		Latindex (3) Scielo (1) Scopus (1)	Durante el mes de octubre
Musicología (España)	9	Redib (2) Dialnet (7)	
Psicología	0		
Percepción musical	0		
Musicoterapia	0		
Composición	0		
Performance	0		
Creatividad	0		
Tecnología	0		
TOTAL	24		
TERCERA BÚSQUEDA			
<i>Revistas en español de...</i>	<i>Cantidad</i>	<i>Buscando en...</i>	<i>Momento de la consulta</i>
Educación (Latinoamérica)	0		Durante el mes de noviembre
Educación (España)	0		
Educación Musical (Latinoamérica)	1	Latindex (1)	
Educación Musical (España)	1	Dialnet (1)	
Musicología (Latinoamérica)	0		
Musicología (España)	1	Dialnet (1)	
Interdisciplinariedad (Latinoamérica)	2	Google Scholar (2)	
Interdisciplinariedad (España)	1	Redib (1)	
Performance (Latinoamérica)	0		
Performance (España)	1	Redib (1)	
TOTAL	7		

Tabla 3

Resultados de la búsqueda de revistas portuguesas indexadas (Brasil)

PRIMERA BÚSQUEDA			
<i>Revistas en portugués de...</i>	<i>Cantidad</i>	<i>Buscando en...</i>	<i>Momento de la consulta</i>
Educación	4	Google	Durante el mes de septiembre
Música	14		
Educación musical	2		

Musicología	1	Scholar	
Antropología	1		
Temas varios (filosofía, arte, etc.)	1		
TOTAL	23		
SEGUNDA BÚSQUEDA			
<i>Revistas en portugués de...0</i>	<i>Cantidad</i>	<i>Buscando en...</i>	<i>Momento de la consulta</i>
Educación	2	Latindex (2)	Durante el mes de octubre
Educación musical	6	Latindex (3) SciELO (3)	
Educación musical	0		
Musicología	0		
Psicología	1	Google	
Percepción musical	0		
Musicoterapia	1	Google	
Composición	0		
Performance	0		
Creatividad	0		
Tecnología	0		
TOTAL	10		
TERCERA BÚSQUEDA			
<i>Revistas en portugués de...</i>	<i>Cantidad</i>	<i>Pesquisado en...</i>	<i>Momento de la consulta</i>
Educación musical	2	Latindex (2)	Durante el mes de noviembre
TOTAL	2		

Conclusiones - discusión

Los resultados permiten observar que, en primer lugar, se ha podido recopilar más información de la ya existente tanto en *Qualis* (Brasil) como en JCR (España) obteniendo de esta manera un primer listado más amplio de 82 revistas clasificadas, de las cuales 35 corresponden a la lengua portuguesa y 47 a la lengua española.

En segundo lugar, se ha podido constatar que muchas de las revistas latinoamericanas en español y portugués no se encuentran en las grandes bases de datos como Scopus, ERIC, Web of Science, etc.; sólo el catálogo de LATINDEX resulta ser el que más revistas catalogadas tiene. Esta carencia ratifica la necesidad de tener una plataforma de consulta amplia y fiable que permita la divulgación de la producción científica latinoamericana y que a su vez sirva de consulta no sólo a los

investigadores que escribe en lengua española y/o portuguesa sino también a los que lo hacen en otros idiomas.

Finalmente, se pudo observar que existen muchos artículos de investigación en educación musical que están publicados en revistas de música en general pero que en esta primera fase de trabajo no se han podido explorar debido a la magnitud de los datos. Esta situación amerita una segunda fase de exploración mucho más profunda para poder inventariar dichas revistas facilitando de esta forma el acceso a documentos que a veces por desconocimiento quedan sin ser consultados.

Referencias

Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.

Educação musical e educação especial: Uma investigação em escolas públicas municipais da 2ª Região Funcional de Planejamento do COREDE, RS, Brasil

Cristina Rolim Wolffenbüttel

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – PPGED-MP, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Brasil

Resumo

Esta comunicação apresenta os resultados da pesquisa que investigou as políticas públicas em educação musical e educação especial em escolas públicas municipais na 2ª Região Funcional de Planejamento do COREDE, RS. Partiu dos questionamentos: Quantas e quais secretarias municipais de educação possuem políticas relacionadas à educação musical e à educação especial? Quais ações em educação musical e em educação especial têm sido promovidas? Quais cidades promovem concursos públicos para professores de música e para professores que atuarão na educação especial? Quantos professores de música existem em seus quadros de concursados? Quantos professores atuam na educação especial promovendo o atendimento especializado? Quem desenvolve atividades musicais e quem atua em educação especial? Há ações em educação musical em interlocução com a educação especial? Como metodologia foi utilizado o *survey* interseccional como método, questionários autoadministrados como técnica para a coleta dos dados e a análise de conteúdo para a análise dos dados. Verificou-se que políticas específicas quanto a projetos e/ou ações relacionadas à educação musical e à educação especial não foram apontadas diretamente pelos municípios

respondentes. Há atividades realizadas nessas duas áreas da educação com relação à legislação afim. Para a educação musical, os profissionais são contratados por concurso e via empresas particulares e na educação especial; 50% dos municípios respondentes têm profissionais concursados. Entende-se que os dados desta pesquisa contribuirão para a elaboração de políticas para a ampliação das ações em educação musical e educação especial.

Palavras-chave: educação especial, políticas públicas, COREDES/RS/Brasil

Abstract

This communication presents the results of the research that investigated public policies in music education and special education in municipal public schools in the 2nd Functional Planning Region of COREDE, RS. It started from the questions: How many and which municipal education departments have policies related to music and special education? What actions in music education and in particular have been promoted? Which cities hold public contests for music teachers and teachers who will work in special education? How many music teachers are there in your call for tenders? How many teachers work in special education promoting specialized care? Who develops musical activities and who works in special education? Are there actions in music education in dialogue with special education? As methodology, the intersectional survey was used as a method, self-administered questionnaires as a technique for data collection and content analysis for data analysis. It was found that specific policies regarding projects and / or actions related to music education and special education were not pointed out directly by the responding municipalities. There are activities carried out in these two areas of education in relation to related legislation. For music education, professionals are hired by competitive examination and via private companies and in special education; 50% of the responding municipalities have professionals with public contracts. It is understood that the data from this research will contribute to the elaboration of policies for the expansion of actions in music education and special education.

Keywords: special education, public policy, COREDES/RS/Brazil

Introdução

Existe uma desconexão entre conhecer, discutir, propor, averiguar e elaborar ações em educação musical e educação especial, e de como estas podem avançar em relação ao que se estabelece como contribuição ao desenvolvimento humano em diferentes aspectos. Investigações neste sentido, que corroboram essa realidade, foram realizadas na educação (Hentschke & Oliveira, 2000; Sardagna, 2012) quanto ao espaço físico, estrutura curricular, formação de docentes, avaliação, ensino, aprendizagem... Enfim, uma série de elementos que constituem o espaço/comunidade escolar,

objetivando melhorias para esse ambiente. Outros estudos, considerando a legislação e a prática educacional, desvelam o quanto ainda necessita ser realizado na educação brasileira, tornando-a cada vez mais um caminho de conhecimento e um espaço de contribuição para o desenvolvimento da sociedade como um todo.

A educação musical

A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), através dos grupos de pesquisa em educação, vem investigando diferentes temas das áreas humanas, tendo por finalidade a resolução de questões que fomentem a melhoria da qualidade no ensino-aprendizagem, o avanço de conteúdos, de práticas educativas, espaços adequados, formação continuada e contratação de docentes com formação específica para os mais diversos campos do conhecimento. É o caso do Grupo de Pesquisa “Educação Musical: Diferentes Tempos e Espaços” (Grupem), campus Montenegro/RS/Brasil, que vem se consolidando no trabalho de investigação da realidade da presença da música em escolas públicas municipais e estaduais do Rio Grande do Sul. O mapeamento dessas investigações vem sendo realizado desde o ano de 2011, e muito já se trouxe à tona sobre como a música vem sendo trabalhada e implementada, na escola, tendo em vista a Lei n.º 11.769, de 2008, que dispõe sobre o ensino musical escolar (Ertel & Wolffenbüttel, 2013), além da Resolução CNE/CEB n.º 2, de 2016.

A educação especial

Numa perspectiva semelhante à situação da música no que diz respeito à implementação de leis quanto à infraestrutura, formação e contratação de docentes com formação específica e espaços adequados para o ensino-aprendizagem, encontra-se a educação especial. Esta passou a ser entendida na concepção da educação inclusiva, como política educacional, a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida na década de 1990. O Brasil participou e foi um dos países que assinou a Declaração elaborada nesse evento. A política inclusiva no Brasil tem, também, como ponto de referência, a Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida em Salamanca, em 1994, conhecida como a “Declaração de Salamanca”. Estes dois documentos encontram-se na legislação nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e o Plano Nacional de Educação, Lei n.º 10.172/01 (Brasil, 2001).

Atualmente, está em vigência a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (Brasil, 2008), que trata da garantia de acesso e permanência com aprendizado no sistema regular de ensino, para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Aos alunos com essas deficiências é dada a garantia de aprendizagem prevista na Resolução n.º 4/2009 (Brasil, 2009), a que institui as Diretrizes Operacionais para o

Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este atendimento deve ser oferecido por docentes especializados nas Salas de Recursos Multifuncionais e ocorrer no turno inverso à aula.

Estudantes que apresentam deficiências visuais, auditivas, físicas, mentais, múltiplas, distúrbios de conduta e também superdotação ou altas habilidades têm o direito de receber o AEE no município onde estão matriculados. O processo de implementação desse atendimento, ainda está em construção em muitos municípios gaúchos e, em outros, o processo está para começar.

A pesquisa

Considerando-se o exposto, as unidades da UERGS em Montenegro e Osório uniram-se nesta investigação, que teve por objetivo investigar as políticas públicas em educação musical e educação especial em escolas públicas municipais na 2ª Região Funcional de Planejamento do COREDE/RS (2010).

A investigação partiu de alguns questionamentos a fim de trazer à tona uma realidade contextual desses dois campos da educação quanto à legislação e à prática do cotidiano dos municípios que constituem essa região: Quantas e quais secretarias municipais de educação possuem políticas relacionadas à educação musical e à educação especial? Quais ações em educação musical e em educação especial têm sido promovidas? Quais cidades promovem concursos públicos para professores de música e para professores que atuarão na educação especial? Quantos professores de música existem em seus quadros de concursados? Quantos professores atuam na educação especial promovendo o atendimento especializado? Quem desenvolve atividades musicais e quem atua em educação especial? Há ações em educação musical em interlocução com a educação especial?

A metodologia

O método utilizado para esta investigação foi o *survey* interseccional. De acordo com Babbie (1999), “Os dados são colhidos num certo momento, de uma amostra selecionada para descrever alguma população maior numa mesma ocasião. Pode ser usado não só para descrever, mas também para determinar relações entre variáveis e época de estudo” (p. 101).

A coleta dos dados foi realizada através da aplicação de questionários autoadministrados. O questionário consiste em

Uma série de perguntas sobre o tema visado, perguntas escolhidas em função da hipótese. Para cada uma dessas perguntas, oferece-se aos interrogados uma opção de respostas, definida a partir de indicadores, pedindo-lhes que assinalem a que corresponde melhor à sua opinião. (Laville & Dione, 1999, p. 183).

Os questionários foram enviados às secretarias municipais de educação da 2ª Região Funcional de Planejamento do COREDE, RS (2ª RFPC/RS, Figura 1), via formulário virtual, sendo os mesmos respondidos e retornados do mesmo modo. Antes do envio as secretarias foram contatadas previamente via telefone para apresentar a pesquisa e identificar os respondentes.

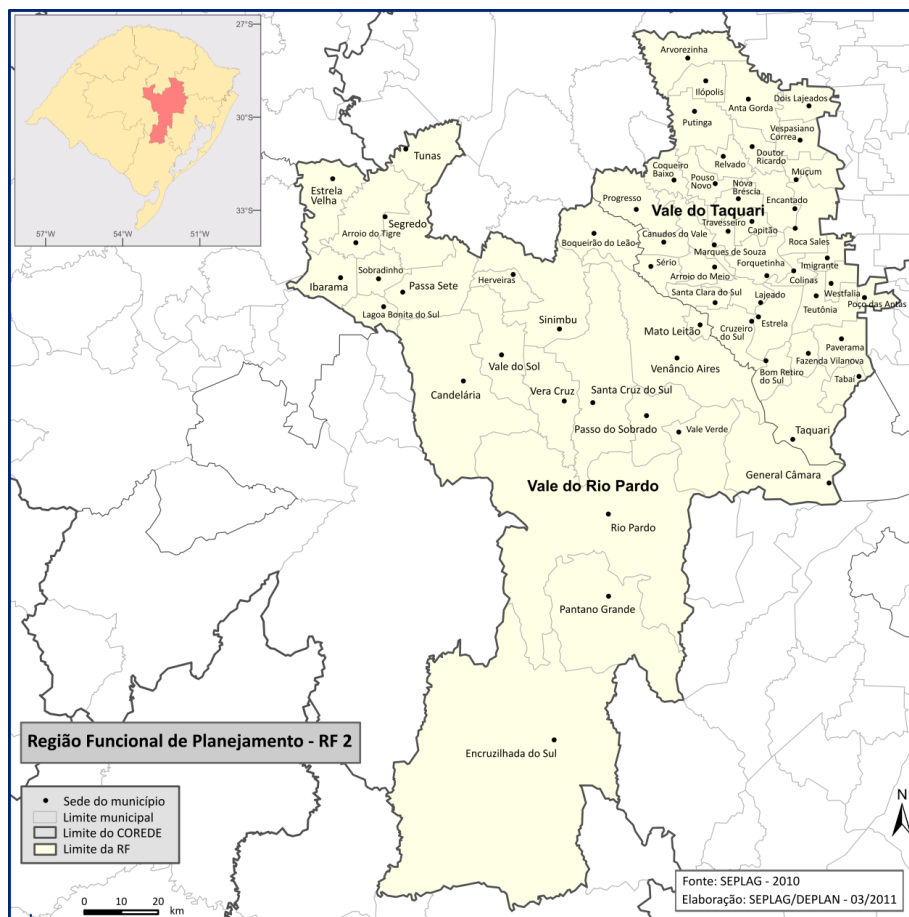
Resultados e análise dos dados

As respostas obtidas com os questionários apresentam um retrato das ações dos municípios relacionadas à educação musical e à educação especial. A 2ª RFPC/RS (Figura 1) é formada pelo Vale do Rio Pardo e pelo Vale do Taquari, Rio Grande do Sul (Brasil), compostos por 23 e 36 municípios, respectivamente. As respostas foram enviadas por 26 municípios, totalizando 44% de retorno.

Como resultados apontados não foram encontradas políticas específicas relacionadas à educação musical ou educação especial. O que existe é a promoção de atividades nas áreas relacionadas à legislação afim. Apenas um município do Vale do Taquari – Arvorezinha – destacou-se ao relatar que está com um projeto musical na educação infantil.

Figura 1

2ª RFPC/RS



No Vale do Rio Pardo, 11 municípios (78%) têm ações musicais e três (21%), não. No Vale do Taquari, 12 municípios têm ações musicais e 14 municípios têm ações na educação especial. No Vale do Taquari apenas um município não tem ações (8,33%), sendo que 11 municípios (91,67%) possuem ações neste sentido.

Quanto às ações propriamente ditas, perceberam-se semelhanças entre educação musical e educação especial. Na educação musical, muitos municípios promovem ações musicais, incluindo a participação em bandas municipais, coral, oficinas de instrumentos musicais no contraturno (gaita, violão, percussão, escaleta, flauta), eventos artístico-culturais, cursos de formação continuada, contratação de professores para projetos de música, música na disciplina de artes, aquisição de materiais didático-musicais, CDs, apresentações em eventos oficiais, projetos de música na educação infantil, projetos em parceria com a Secretaria da Saúde e música no currículo escolar. Estas ações, de certo modo, estão em sintonia com a legislação que inclui o ensino de artes na educação básica, onde a música é uma das linguagens a serem abordadas.

Na educação especial, em geral, os municípios responderam assegurar ações do Decreto n.º 7.611/2011 (Brasil, 2011), incluindo salas de recursos para AEE e outras em fase de implantação, inclusão dos alunos especiais na rede regular de ensino, convênios com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) na contratação de professores e funcionários, que tem se mostrado em parcerias com municípios vizinhos com escolas com recursos apropriados. Ainda, capacitação para os profissionais, processo de inclusão com currículo adaptado, alunos inseridos em classes de ensino regular, independente do grau e do tipo de dificuldade, parcerias com entidades filantrópicas para atendimento às crianças com maiores dificuldades, aquisição de materiais necessários para o desenvolvimento das atividades com crianças, atendimento através de professora educadora especial e apoio de outros profissionais (psicóloga, neuropsicopedagoga, psicopedagoga, fonoaudióloga).

Conclusão

Tendo em vista as principais ações que acontecem nos municípios e, estas, em sintonia com a legislação em vigor, o quesito concurso para os profissionais que atuam nessas áreas ainda apresenta lacunas e se mostra distinto em relação à educação musical e à educação especial. Para a educação musical, os profissionais são contratados por concurso e via empresas particulares. Dos 26 municípios respondentes, realizaram concurso para professores de música Lajeado, Nova Bréscia, Santa Clara e Teutônia, municípios do Vale do Taquari, e Rio Pardo e Santa Cruz, municípios do Vale do Rio

Pardo, totalizando 23,07% de profissionais da música atuando. Desses, 17 professores são concursados e sete são contratados.

Quanto à educação especial, 50% dos 26 municípios respondentes realizaram concurso para essa especialidade da educação. Isso mostra um quadro com 49 profissionais atuando no campo da educação especial no Vale do Rio Pardo e no Vale do Taquari. General Câmara, Ibarama, Mato Leitão, Rio Pardo, Santa Cruz do Sul, Segredo, Sinimbu, Sobradinho, Vale do Sol e Venâncio Aires são municípios do Vale do Rio Pardo que realizaram o concurso para a educação especial, e os municípios de Dois Lajeados, Lajeado e Teutônia, pertencem ao Vale do Taquari.

Diversas são as habilitações dos profissionais atuantes na educação musical e na educação especial nesses municípios. Na música, despontam curso técnico em música, licenciatura em música, licenciatura em educação artística, bacharel em música, pós-graduação em música e pós-graduação em educação musical, graduando em música, curso de formação em canto coral e regência e curso de educação física. Na educação especial as formações incluem pedagogia, especialização em educação especial, curso de formação continuada em atendimento educacional especializado, fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia, licenciatura em letras, curso em deficiência mental, neuropsicopedagogia, fisioterapia e educador físico.

Ao se conhecer parte da realidade da educação musical e da educação especial na região investigada percebe-se que, apesar da legislação em vigor e, em sua aplicação, dispor de prazos para a efetivação de propostas discutidas, no caso, políticas específicas quanto ao campo da música e da educação especial, há municípios realizando ações que contemplem estudantes de maneira geral.

No que diz respeito à música, vê-se um amplo conjunto de práticas, sem, entretanto, tocar em questões e conteúdo ou como uma proposta inovadora para entrar na grade curricular, ainda que ela se revele com mais força para fins de eventos oficiais e artísticos, em forma de oficina para ensino de instrumentos em turno inverso, em bandas municipais e corais. O planejamento de um projeto como política pública para que a música faça parte do desenvolvimento educacional não foi constatado na pesquisa. Em apenas um município se soube da existência de um projeto musical na educação infantil. O mesmo ocorre com a educação especial quanto a políticas públicas. Os municípios com ações voltadas para essa área transitam entre o que a lei estabelece e o que lhes é possível.

Referências

- Babbie, E. (1999). *Métodos de pesquisas de survey*. UFMG.
- Brasil. MEC. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República.

- Brasil. MEC/SEESP. (2008). *Política Pública para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: MEC/SEESP. <http://portal.mec.gov.br>
- Brasil. MEC. (2009). *Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. MEC.
- Brasil. MEC. (2011). *Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. MEC.
- Corede-RS. (2010). Fórum dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento do Estado do Rio Grande do Sul. *Pró-RS IV: Propostas estratégicas para o desenvolvimento regional do estado do Rio Grande do Sul* (2011-2014). S/D: Passograf.
- Ertel, D. I., & Wolffenbüttel, C. R. (2013). A educação musical em escolas do Rio Grande do Sul: Uma investigação em escolas públicas de educação básica. *XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, Anais*. Pirenópolis, 2013.
- Hentschke, L., & Oliveira, A. (2000). A educação musical no Brasil. Em L. Hentschke (Ed.), *A educação musical em países de línguas lelatinas* (pp. 47–64). Ed. Universitária/UFRGS.
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Artes Médicas Sul/ UFMG.
- Sardagna, H. V. (2012). Políticas de inclusão na escola: Limites e possibilidades. *IX ANPED SUL. Anais*. Caxias do Sul, UCS.

Convirtiéndose en docente de música en Chile: Dos estudios de casos, dos formas de choque epistemológico entre el pasado y el presente formativo

Felipe Zamorano Valenzuela

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España

Resumen

Esta comunicación tiene como objetivo presentar algunos resultados de una investigación doctoral que alude a la construcción de identidad del profesorado de música en Chile. Específicamente en esta comunicación se ofrecen resultados referidos a las formas en que los estudiantes viven sus pasos por dos titulaciones de formación del profesorado de música en Chile de dos modalidades diferentes:

consecutiva y concurrente. Esto implica comprender las experiencias formativas promovidas por los planes de estudios con relación a las creencias musicales y de enseñanza de los estudiantes que ingresan a la formación docente. En primer lugar, la comunicación aborda el concepto de identidad docente y su construcción, seguida de ciertas aclaraciones sobre las tradiciones formativas que subyacen a los planes de estudios y las características de las modalidades formativas de formación del profesorado de música más extendidas en Chile. Luego de esto, se explica brevemente el carácter metodológico y el enfoque de estudio de caso utilizado para, a continuación, entregar los resultados de los dos estudios de caso, los cuales son el producto del análisis de documentos, observaciones no participantes, entrevistas y grupos de discusión. Como resultados se observan dos realidades formativas profundamente disímiles principalmente por los fundamentos del plan de estudios en relación con la didáctica y la música, y ambientes y metodologías promovidas por los directivos y profesorado universitario, las cuales no son más que la expresión de la combinación singular de tradiciones sobre la enseñanza y la tradición academicista de la música. Estas distintas maneras de construir el conocimiento permiten a los estudiantes vivir con mayor o menor intensidad su paso por el plan de estudios, si bien ambos grupos de estudiantes se fascinan por la formación promovida. Se concluye que más allá de las modalidades formativas ofertadas, el plan de estudios que ofrece una formación radical en contraposición a la tradición musical, siempre en el centro, permite ampliar las creencias y autoconceptos del profesorado de música hacia perspectivas críticas y complejas. Por el contrario, el plan de estudios con propuestas equilibradas construye identidades que se mueven entre las concepciones musicales técnicas y educativas prácticas, pues no se ha forzado lo suficiente a la tradición musical.

Palabras Clave: identidad docente, formación profesorado de música, Chile, estudios de caso

Abstract

The aim of this paper is to present some results of a doctoral research that refers to the construction of the identity of music teachers in Chile. Specifically, in this paper we present results referring to the ways in which students experience their passage through two music teacher training degrees in Chile with two different modalities: consecutive and concurrent. This implies understanding the formative experiences promoted by the curricula in relation to the musical and teaching beliefs of students entering teacher training. Firstly, the paper discusses the concept of teacher identity and its construction, followed by some clarification of the training traditions underlying the curricula and the characteristics of the most widespread forms of music teacher training in Chile. After this, the methodological character and the case study approach used are briefly explained, followed by the results of the two case studies, which are the product of the analysis of documents, non-participant observations, interviews and focus groups. As results, two profoundly dissimilar formative realities

are observed, mainly due to the foundations of the curriculum in relation to didactics and music, and the environments and methodologies promoted by the university management and teaching staff, which are no more than the expression of the singular combination of traditions of teaching and the academicist tradition of music. These different ways of constructing knowledge allow students to experience their passage through the curriculum with greater or lesser intensity, although both groups of students are fascinated by the training promoted. It is concluded that beyond the training modalities offered, the curriculum that offers a radical training as opposed to the musical tradition, always at the center, allows for a broadening of the beliefs and self-concepts of music teachers towards critical and complex perspectives. On the contrary, the curriculum with balanced proposals builds identities that move between technical musical conceptions and practical educational ones, as the musical tradition has not been forced enough.

Keywords: teacher identity, music teacher education, Chile, case studies

Introducción

Con la posmodernidad la identidad docente ha comenzado a verse como el resultado inacabable de un proceso de construcción histórica. Esto implica que se ha pasado de la concepción unificada y estática a representaciones dinámicas sobre los autoconceptos profesionales dados por el desarrollo profesional y personal del profesorado (Bolívar, 2007). Desde una perspectiva sociológica, en su construcción son relevantes las interacciones sociales que se establecen a lo largo de la vida cotidiana, académica y profesional de manera racional y emocional, pues el trabajo de la enseñanza refiere a comprender y sentir lo que enseña y aprende en diálogo con otros (Zembylas, 2003). En lo que a la formación del profesorado de música (FPM) respecta, los estudiantes y sus historias personales relacionadas con la música y la enseñanza comienzan a interaccionar con los objetivos e intereses de los planes de estudios y su profesorado universitario, los cuales pueden ser entendidos como representantes de los primeros conocimientos ocupacionales oficiales y válidos de ser transmitidos. En estos territorios curriculares los aspirantes a docentes de música adoptan, reciclan y omiten ciertas disposiciones pedagógicas y musicales (Sfard & Prusak, 2005) en un marco determinado por los focos reflexivos o tradiciones que subyacen a cada uno de los planes de estudios (Liston & Zeichner, 1997). Esto último refiere a que los programas de FPM y sus propuestas se ven fundamentadas en un conjunto de creencias que apuntan hacia donde el profesorado de música debe poner atención: la música occidental (academicista), los estándares formativos (de eficiencia social), la dimensión psicológica de los niños y jóvenes y de la música (desarrollista) o en los problemas sociales desde una perspectiva crítica (de reconstrucción social) (ibid.). En el caso de los programas de FPM, principalmente se encontraría un academicismo musical acompañado por cuestiones

organizacionales y de gestión junto al manejo de teorías psicológicas (Ballantyne, 2007), lo que revelaría aquella marginalidad de la tradición de reconstrucción social (Zeichner, 2010). Esto refiere implícitamente a creencias sobre la formación docente vinculadas, o bien a perspectivas objetivas (técnicas y prácticas) basadas en un conjunto de reglas prefijadas sobre la música y la enseñanza, o bien miradas subjetivas que promueven una disposición hacia la problematización sobre lo que rodea a la música y la enseñanza (Serrano et al., 2020).

En términos prácticos, los jóvenes que quieren formarse como docentes de música en el contexto chileno pueden optar por dos modalidades: consecutiva y concurrente. La modalidad consecutiva tiene una duración de dos o tres semestres y ofrece una formación psicopedagógica musical y general a estudiantes que se han formado como músicos profesionales y que buscan acceder a la docencia en música para el nivel de secundaria. Si se observa la totalidad de la formación de los estudiantes que acceden a esta modalidad, la experiencia musical tiene mayor profundidad en relación a la pedagógica y didáctica (Lorenzo et al., 2014), pues se han formado musicalmente como mínimo cinco años, lo que implicaría que los estudiantes “arriban al programa de formación pedagógica con un valioso capital cultural-disciplinar que debe ser movilizado y reorientado a la enseñanza” (Núñez & Cubillos, 2012, p. 86). Esta cuestión referiría a que los estudiantes con concepciones musicales objetivas y ciertas, ligadas a la tradición de conservatorio con extenso conocimiento de teoría y práctica musical, se ven enfrentados a las tradiciones que rodean a la enseñanza escolar, denotando cierta distancia entre lo musical y pedagógico y el reto de su articulación con las experiencias de prácticas en los centros escolares (Valcke, 2013). Por su parte, la modalidad concurrente, la más extendida en Chile, ofrece a estudiantes recién salidos de la escuela secundaria una formación musical y psicopedagógica (específica y general) de manera simultánea durante cinco cursos académicos. Según Iotova y Siebenaler (2018), la formación dada por esta modalidad permite un acercamiento prematuro a los centros escolares, cuestión que ayudaría a articular la teoría y la práctica con los nuevos contextos profesionales. En esta modalidad y sus propuestas subyacen ciertas orientaciones que se mueven entre el academicismo musical acompañado de la eficiencia social, es decir, las demandas de la escuela (Duque & Jorquera, 2013), lo que se vería reflejado muchas veces en una fuerte impronta musical junto a lo didáctico (Manso & Martín, 2014). Este movimiento entre lo musical académico y las adaptaciones hacia la escuela sería el resultado de la búsqueda de certeza una vez que los estudiantes de FPM se enfrentan a la a veces incomprensible realidad escolar (Shifres & Rosabal-Coto, 2017).

Finalmente, estas modalidades formativas en su fondo referirían a diversas formas de experimentar los nuevos conocimientos ocupacionales en relación con lo que cada estudiante trae consigo, o bien con una fuerte formación musical como en la modalidad consecutiva, o bien con vivencias frescas sobre la escuela secundaria como en la modalidad concurrente. De esto se entiende,

que estas experiencias son fundamentales para la construcción de la identidad del profesorado de música, pues los estudiantes vienen con determinadas creencias y representaciones sobre lo que significa la música y la enseñanza (Woodford, 2002). Así, la problemática refiere a cómo los planes de estudios ofrecen determinado presente formativo: con una postura que atienda a los intereses de los estudiantes que en general son principalmente musicales o, por el contrario, matando el “acto original” musical a través de las realidades de enseñanza de la música en las escuelas (Roberts, 2004); decisiones que finalmente permitirán introducir a los estudiantes en el mundo educativo de formas variadas y con experiencias variadas.

Método

Para conocer en profundidad el fenómeno de la construcción de la identidad docente se ha realizado una investigación cualitativa de carácter interpretativo. Específicamente, se ha utilizado el enfoque de estudio de caso para conocer tanto los territorios curriculares de dos titulaciones ubicadas en la ciudad de Santiago como las experiencias de sus estudiantes en un determinado contexto sociopolítico (Simons, 2011). En estos estudios de caso realizados simultáneamente se han dispuesto diversos métodos de recogida de información: análisis de documentos, observaciones no participantes, entrevistas y grupos de discusión. El primer caso (A), que pertenece a una universidad pública, es un programa de modalidad consecutiva y forma a docentes de diversas disciplinas (Música, Artes Visuales, Matemáticas, Biología, entre otras) para el nivel de secundaria. El segundo caso (B) pertenece a una universidad privada y es ofrecido en la modalidad concurrente, es decir, la titulación solo forma profesorado de música para los niveles de primaria y secundaria. Finalmente, el análisis de la información se ha dado a partir del modelo circular planteado por Flick (2016) pues permite volver continuamente sobre los datos, la teoría y los temas que van emergiendo integralmente.

Resultados

Los casos muestran realidades profundamente disimiles en lo que refiere a las experiencias formativas que ofrecen con relación a las experiencias musicales y pedagógicas pasadas de sus estudiantes. Por un lado, el caso A, de modalidad consecutiva, ofrece un contrapunto formativo tomando como base la tradición musical de sus estudiantes, pues se brindan espacios principalmente pedagógicos y didácticos generales de corte crítico donde subyacen elementos de la tradición de reconstrucción social. Esto refiere a que el caso se vive como un espacio renovador y fascinante debido principalmente a la posibilidad que da a sus estudiantes de “poner sus voces” en sus procesos formativos; algo difícil de encontrar en sus formaciones musicales universitarias donde han aprendido

las reglas del lenguaje musical europeo, las relaciones verticales con sus maestros y la competencia con sus compañeros. De esta suerte, se observa un choque epistemológico de alta intensidad pues se les ofrece la construcción autónoma de una “didáctica de autor”, la reflexión sobre y en la práctica y la reconstrucción del colectivo docente en espacios interdisciplinarios y políticos vinculados a la contingencia nacional (movimientos sociales) y con procesos de aprendizaje dentro del aula universitaria basados en metodologías democráticas. Esto implica que los estudiantes ingresan a un mundo abierto, subjetivo e incierto que les permite activar cierta disposición a la incertidumbre y la problematización de lo que se va viviendo. Así, se observa una propuesta formativa radical y opuesta a la formación musical de sus estudiantes, la cual es articulada a través de la reflexión sobre la historia personal, por ejemplo, discutiendo sobre las maneras en que estos han construido el conocimiento en sus licenciaturas musicales. Por un lado, esto significa que la perspectiva crítica del plan de estudios y la reflexión e indagación sobre la historia formativa de cada uno de los estudiantes, si bien son catalizadores del profundo choque epistemológico, permiten la construcción docente como una instancia creativa, autónoma y continua, no impuesta (visiblemente). Por otro lado, implica que el plan de estudios y su profesorado universitario entienden que la identidad ha comenzado a construirse antes del caso, por tanto, es necesario proveer de herramientas y estrategias que intenten articular estas experiencias, cuestiones que permitirían construir identidades docentes radicales, es decir, identidades críticas que buscan articular la música con las problemáticas socioculturales.

Por otro lado, el caso B, de modalidad concurrente, ofrece un extenso plan de estudios con espacios musicales, psicopedagógicos específicos y generales de carácter práctico a estudiantes que recién han finalizado sus estudios de nivel secundario. Si bien los estudiantes acceden a este nuevo territorio curricular de corte profesional, este no marca una gran diferencia con las creencias e intereses musicales y relaciones pedagógicas que estos traen desde la escuela secundaria. Esto se debe a que el territorio curricular se caracteriza por promover, por un lado, el aprendizaje del lenguaje musical europeo y, por otro, una concepción didáctica basada en los métodos musicales y los estadios psicológicos de los estudiantes. Además de lo anterior, se evidencia un fuerte control sobre las experiencias de sus estudiantes en los centros escolares teniendo como referencia los ideales externos (estándares) sobre lo que significa ser buen docente de música. Estas nuevas experiencias y conocimientos profesionales se mueven entre un ambiente musical, con agrupaciones instrumentales y seminarios sobre la didáctica musical, y un ambiente familiar (escolarizado) donde hay una aparente horizontalidad en el trato y bajo control en cómo construir el conocimiento, si bien se observan metodologías del profesorado de universitario fundamentadas en el aprender con el ejemplo, es decir, de carácter vertical. De esta suerte, en el territorio formativo, donde subyacen las tradiciones academicista, desarrollista y de eficiencia social, el choque epistemológico es mínimo o bien inexistente, pues no hay diferencias radicales entre las experiencias cercanas (de nivel secundario en

la escuela) y la formación universitaria, lo que permitiría al plan de estudios obviar articulaciones explícitas entre el pasado y el presente formativo de sus estudiantes, si bien se intenta poner atención a los intereses musicales de los estudiantes con el objetivo de potenciar la motivación. Estas propuestas sumadas a la falta de revisión y reflexión crítica de la historia formativa de cada estudiante podrían implicar que el plan de estudios entiende que la identidad docente comenzaría su construcción durante la formación universitaria, pues allí es donde se entregan las principales herramientas para ser docente. De esta suerte, se construyen identidades prefijadas y equilibradas en sus objetivos que entienden la música y su enseñanza en la escuela como una experiencia que se mueve entre diversos objetivos más o menos neutrales y adaptables a cualquier problemática, o bien la música como un medio, o bien como un fin.

Conclusiones

Se concluye que más allá de las modalidades formativas (primero la música luego la pedagogía o bien ambas simultáneamente), es relevante comprender la construcción de la identidad del profesorado de música como un proceso de creación histórica (personal y colectiva) que debe ponerse en tensión si es que se quiere la reconstrucción autónoma y creativa de esta, es decir, una construcción no impuesta que reflexione sobre los supuestos musicales y de enseñanza construidos. Si bien algunos programas se centran en el contenido mismo y otros en espacios de problematización de las experiencias personales, es notorio que la reflexión sobre las tradiciones formativas que subyacen en estos espacios formativos es crucial tanto para el desarrollo de los autoconceptos docentes (Ballantyne et al., 2012; Liston & Zeichner, 1997) como para la intensidad del choque epistemológico entre las creencias musicales y de enseñanza y los nuevos conocimientos profesionales, cuestión que será al mismo tiempo un detonante de cuestionamientos en los estudiantes de FPM: ante nuevas y radicales preguntas sobre el pasado musical y educativo, nuevas y complejas respuestas y creencias sobre el presente y futuro del profesorado de música.

Referencias

- Ballantyne, J. (2007). Integration, contextualization and continuity: Three themes for the development of effective music teacher education programmes. *International Journal of Music Education*, 25(2), 119–136. <https://doi.org/10.1177/0255761407079955>
- Ballantyne, J., Kerchner, J. L., & Aróstegui, J. L. (2012). Developing music teacher identities: An international multi-site study. *International Journal of Music Education*, 30(3), 211–226. <https://doi.org/10.1177/0255761411433720>

- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *ESE: Estudios Sobre Educación*, 12, 13–30. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/8988>
- Duque, J., & Jorquera, M. C. (2013). Identidades profesionales en educación musical: Diversidad de orígenes para un mismo escenario de práctica. En *International Conference Re-conceptualizing the professional identity of the European teacher. Sharing Experiences* (pp. 243–256). Sevilla, España.
- Flick, U. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Iotova, A. I., & Siebenaler, D. (2018). La formación del profesorado de música en la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Estatal de California: Un estudio comparado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 22(3), 295–315. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8003>
- Liston, D., & Zeichner, K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Ediciones Morata.
- Lorenzo, J. A., Muñoz, I. M., & Beas, M. (2014). Modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria en España desde una perspectiva europea. *Revista Complutense de Educación*, 26, 741–757. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44866
- Manso, J., & Martín, E. (2014). Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria: estudio de casos en dos universidades. *Revista de Educación*, 364, 145–169. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-258>
- Núñez, M., & Cubillos, L. (2012). Saber disciplinario y saber pedagógico: Tensiones y respiros en un programa de formación inicial docente consecutivo. *Profesión Docente*, 47, 83–89. <http://revistadocencia.cl/web/index.php/ediciones-anteriores/53-docencia47>
- Roberts, B. (2004). Who's in the mirror? Issues surrounding the identity construction: Introduction of music educators. *Action, Criticism and Theory for Music Education*, 3(2). http://act.maydaygroup.org/articles/Roberts3_2.pdf
- Serrano, R., Zamorano, F., & González-Martín, C. (2020). El Máster en Profesorado de Música: Análisis de los planes de estudio desde la perspectiva de la sociedad y economía del conocimiento. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 187–207. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.17600>
- Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14–22. <https://doi.org/10.3102/0013189X034004014>
- Shifres, F., & Rosabal-Coto, G. (2017). Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica. *Revista Internacional De Educación Musical*, 5, 85–91. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p085-091>

- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Valcke, M. (2013). Evidence-based teaching, evidence-based teacher education: Quality of teachers and quality of teacher education. En X. Zhu, & K. Zeichner (Eds.), *Preparing teachers for the 21st Century: New Frontiers of Educational Research* (pp. 53–65). Springer.
- Woodford, P. G. (2002). The social construction of music teacher identity in undergraduate music education majors. En R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference* (pp. 675–694). Oxford University Press.
- Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Ediciones Morata.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213–238. <https://doi.org/10.1080/13540600309378>

PÓSTERS

Propuesta de guía metodológica: Introductoria para abordar música occidental académica contemporánea

Diego Balderas Chacón

Centro de las Artes y la Cultura, Universidad Autónoma de Aguascalientes

Resumen

El siguiente trabajo consiste en un proyecto de investigación acción que tiene como objetivo atender un vacío en la formación musical a nivel superior en nuestro país: la ausencia de estrategias didáctico-pedagógicas para la apreciación, asimilación, estudio e interpretación de la música occidental académica contemporánea. Este proyecto ha sido confeccionado dentro de la Maestría en Arte de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. La intervención se llevará a cabo en el Departamento de Música de la universidad antes mencionada entre los meses de enero a junio de 2022, teniendo como producto final la creación de una guía metodológica introductoria para abordar música occidental académica contemporánea derivada de una intervención psicoeducativa.

Palabras Clave: música contemporánea, educación superior, educación musical

Abstract

The next work consists of an action research project that aims to address a gap in music training at university level in Mexico: the absence of didactic-pedagogical strategies for the appreciation, assimilation, study, and interpretation of contemporary academic Western music. This project has been made within the Master of Art of the Autonomous University of Aguascalientes. The intervention will be carried out in the Music Department of the aforementioned university between January to June 2022 having as a final product the creation of an introductory methodological guide to address contemporary academic Western music derived from psychoeducational intervention.

Keywords: contemporary Western music, higher education, music education

Introducción

La historia de la música occidental nos muestra como durante el periodo barroco, el periodo clásico, el periodo romántico y a principios del s. XX, la música que se solía interpretar en conciertos, reuniones particulares y aquella enseñada a los músicos jóvenes en formación, era en su mayoría música de la época y, en menor medida, se interpretaban obras de épocas anteriores. Fue hacia mediados del s. XX cuando el interés por interpretar exclusivamente obras de épocas anteriores comenzó a verse reflejado en los programas de concierto, así como en la enseñanza musical formal

y, paulatinamente, se perdió la costumbre de interpretar obras de compositores vivos. Por otro lado, el surgimiento de nuevos lenguajes musicales alejados de la tonalidad, característica principal del “periodo de la práctica común,” no fue del agrado de muchos de los músicos. Directores de orquesta, músicos con trayectoria y formadores de niveles superiores detuvieron así su inserción en el medio musical occidental.

Esta situación ha perdurado hasta nuestros días. Así, la formación musical profesional en nuestro país se fundamenta en el aprendizaje de obras en estilo barroco, clásico y romántico. La música del siglo XX que se estudia se limita a aquella más cercana a la práctica común sin incluir, por lo general, obras vanguardistas o “música académica contemporánea”.

Contexto

En México, desde 1970 a la fecha, diversas instituciones culturales y educativas, así como reconocidos músicos que radican en nuestro país, han realizado diferentes proyectos para agregar música del s. XX, así como música académica contemporánea que se aleja de la práctica común, al repertorio que generalmente se suele interpretar en las salas de concierto, así como a la música cultivada en los centros de formación musical.

Algunos de esos proyectos se realizan anualmente, por ejemplo, el Festival de Música de Morelia Miguel Bernal Jiménez (1989), el festival Nuntempa (2013) organizado por la Secretaría de Educación Pública de Veracruz, el festival de música contemporánea Interciclos, organizado por la Universidad Autónoma de Querétaro (2019), el Festival Expresiones Contemporáneas del Instituto de Arte y Cultura de Puebla (2019), todos ellos sumando al Foro de Música Nueva Manuel Enríquez (1979) de la Secretaría de Cultura Federal, que ha alcanzado ya 42 ediciones en 2021. Estos festivales han reforzado el impulso que el Centro Mexicano para la Música y las Artes Sonoras de Morelia, CMMAS (2005) realiza desde hace 16 años, en pro de la difusión de la música contemporánea en nuestro país, junto con el Centro de Experimentación y Producción de Música Contemporánea, CEPROMUSIC de la Ciudad de México (2012) creado por el Instituto Nacional de las Bellas Artes y Literatura, INBAL y el Fondo Nacional para la Cultura y las Artes, FONCA.

Los esfuerzos antes descritos (a reserva de haber omitido algún otro festival en territorio nacional, disculpas por ellos) son benéficos para los estudiantes, ya que durante la realización de los festivales están en contacto con músicos, compositores, investigadores nacionales e internacionales que cultivan la música académica contemporánea, así como, a través de intercambiar opiniones entre el alumnado asistente, logran conocer un poco del panorama actual de la música contemporánea en diversas latitudes. Es importante mencionar, que el estudiante experimenta una motivación especial durante la realización de los eventos que forman dichos festivales pero: ¿Qué sucede al término del

festival cuando el estudiante regresa a sus estudios formales donde no hay lugar para continuar con lo recién experimentado? ¿Es suficiente una semana de interacción con la música académica contemporánea para continuar con su asimilación, estudio e interpretación?

Tomando en consideración que el estudio de la música implica procesos para el desarrollo de habilidades, podemos establecer que una semana no será suficiente para que los estudiantes logren la asimilación de los contenidos abordados durante los festivales, aunque muy probablemente despierte en ellos un interés. Imprescindible mencionar el hecho de que algunos alumnos que asisten a estos eventos no están familiarizados con el lenguaje musical que la música académica contemporánea presenta.

Por lo tanto, me atrevería a decir que la mayoría de los estudiantes, no logran conectar del todo con esta música, ya que la ausencia de estrategias de enseñanza-aprendizaje para escuchar, comprender, estudiar, e interpretar dicho repertorio, no son abordadas por lo general durante sus años de formación, al menos para aquellos estudiantes que son educados en nuestro país, lo que produce que el interés surgido durante los festivales vaya decreciendo gradualmente o que desaparezca durante el festival por sentirse ajeno a la música que ahí, por primera vez, escucha en vivo.

La ausencia de estas estrategias de enseñanza-aprendizaje en la formación de los futuros profesionales de la música ha provocado que estos no interpreten obras que exhiben técnicas compositivas que se alejan de la práctica común. Lo anterior ha desarrollado un vacío en la formación musical a nivel superior en nuestro país, ya que no se logra formar a futuros profesionales de la música para que puedan abordar una parte sumamente importante del repertorio académico.

Propuesta en desarrollo

Dicho lo anterior, el ponente se propone llevar a cabo un proyecto de investigación acción, en el marco de sus estudios de la Maestría en Arte de la Benemérita Universidad Autónoma de Aguascalientes, la cual involucra la implementación de una intervención psicoeducativa dirigida a estudiantes de nivel licenciatura de nuestro país, para que, a través de estrategias didáctico-pedagógicas, generar, en primer lugar, una conexión entre la música que se suele estudiar en nuestro país durante la formación profesional y la música occidental académica contemporánea. El producto final de esta intervención estará representado por la elaboración de una guía metodológica que pueda servir como referente para iniciar a los futuros músicos profesionales en el estudio y ejecución de música contemporánea.

Es vital que los licenciados en música logren una conexión con la música no tonal tomando en consideración que algunas de las vanguardias más importantes de la música occidental surgidas durante el s. XX, como el dodecafonismo, la música serial y el serialismo integral, se generaron dentro

de la música no tonal. Además, no se debe olvidar que mucha de la música contemporánea académica que se compone actualmente, presenta una importante influencia de las vanguardias antes mencionadas. Por lo tanto, es necesario que el estudiante logre dicha conexión, ya que, de no ser así, perderá la opción de incorporarse a un campo laboral existente en nuestro país y estará en franca desventaja a nivel nacional e internacional, por no lograr una formación más integral que le permita abordar obras alejadas de la práctica común.

El ponente considera pertinente en este punto, mencionar específicamente a qué se refiere con algunos conceptos antes mencionados, para con mayor claridad, delimitar la dirección de la guía propuesta. Música occidental se refiere a aquella música de los principales compositores que suelen estudiarse en nuestro país, focalizados principalmente en Europa y América. Al respecto Thomas (1999) nos dice: “Música Occidental, música creada en Europa, así como aquellas músicas derivadas de la música Europea desde la antigüedad hasta nuestros días” (p. 1)⁸⁵. El adjetivo *académica* busca establecer qué obras se estudian durante la formación. Al respecto Castellanos (2017) en su libro *Una nueva música, una nueva escucha: tiempo, espacio y escucha en la música contemporánea*, lo utiliza: “para referirse a las prácticas que se consideran heredadas de la tradición artística occidental y que circulan a través de los circuitos institucionales del arte (academia, salas de concierto, festivales artísticos, etc.)” (p. 28). Sobre término práctica común, Ehle (1979) nos dice:

En la Música Occidental compuesta en el llamado estilo “clásico” o “serio”, hay una etapa que abarca de 1600 a 1900 que usualmente se conoce como “periodo de la práctica común” por la razón que la música compuesta por todos los compositores durante este periodo muestra ciertas características en común. La característica más marcada en esa música es la similitud en la armonía. (p. 1)⁸⁶

El ponente utiliza esta categorización para contrastar el lenguaje musical creado hacia finales del s.XIX y principios del s. XX que se genera a partir de construir la música dentro del sistema tonal.

Objetivos

Una vez que los conceptos claves han sido explicados, el ponente continuará con los objetivos que busca en esta intervención pedagógico-didáctica:

Promover una formación más integral profesional de los alumnos de nivel licenciatura de nuestro país, a través de estrategias didáctico-pedagógicas que les permitan, comprender, estudiar e interpretar música occidental académica contemporánea, despertar en los alumnos un interés por la

⁸⁵ Western music, music produced in Europe as well as those musics derived from the European from ancient times to the present day.

⁸⁶ In the Western music composed in the style termed "classical" o "serious" there is a phase with dates from about 1600 to 1900 usually referred to as the "common practice period" for the reason that the music composed by all of the composer during this period exhibits certain common characteristics. The most pronounced common characteristic of that music is the similarity of the harmony.

música occidental académica contemporánea, impulsar el acercamiento de los estudiantes de nivel licenciatura a las vanguardias surgidas durante la segunda mitad del s. XX y determinar qué factores impiden que se establezca una conexión entre los estudiantes de música a nivel superior y la música occidental académica contemporánea.

Metodología

La metodología que el ponente aplicará se enfocará en lograr una conexión entre los estudiantes y la música académica contemporánea mediante estrategias de enseñanza-aprendizaje similares a las que los jóvenes en formación recurren al abordar música tonal. “Las estrategias tienen un carácter propositivo, intencional; implican, por tanto, y de forma inherente, un plan de acción, frente a la técnica que es marcadamente mecánica y rutinaria” (Beltrán, 2003, p. 56). Como menciona Beltrán, más allá de mostrar a los estudiantes diferentes caminos de cómo resolver musicalmente las piezas que formarán el repertorio de este proyecto profesionalizante, las estrategias didáctico-pedagógicas estarán dirigidas a lograr una verdadera asimilación del lenguaje musical empleado en este tipo de repertorio, para lo cual se realizarán diversas actividades de escucha, rudimentos de solfeo básicos de música atonal, ejercicios de improvisación musical, creación de pequeñas composiciones, charlas con reconocidos compositores que cultivan la música académica contemporánea, entre otras.

A través de estas estrategias didáctico-pedagógicas se buscará, en primer lugar, crear una conexión entre la música tonal y la música atonal, tomando en cuenta que gran parte del repertorio de la segunda mitad del siglo XX y siglo XXI está compuesto fuera de la tonalidad. Al respecto Lester (1989) afirma:

Debido a que tanto de la música que oímos es tonal y a que la mayoría de los estudiantes llegan a la música del s. XX desde la música tonal será útil examinar los elementos del sonido musical comunes a toda la música. Así tendremos un punto de referencia en el estudio de cómo esos elementos contribuyen a los sonidos y al sentido de la música no tonal. (p. 13)

Resultados esperados

A partir de lograr esa conexión, se espera que el estudiante enriquezca de manera notable su bagaje musical, abriendo sus oídos a nuevas experiencias sonoras a partir de apreciar lenguajes que se alejan de la práctica común. Lo anterior, dará herramientas sólidas al estudiante para que pueda profundizar en los lenguajes musicales contemporáneos, como por ejemplo, la música electrónica, música electroacústica y la música acusmática, los cuales siguen en constante evolución y en que el presente proyecto aprenderá a apreciar, valorar, disfrutar, sin llegar a profundizar en ellos. De esta forma, al asistir a alguno de los múltiples festivales que se suceden en nuestro país tendrá una

experiencia aún más gratificante y su formación profesional se logrará de manera más integral expandiendo el abanico de posibilidades laborales y profesionales.

Referencias

- Beltrán Llera, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*, 332, 55–73.
- Castellanos Camacho, N. (2016). *Una nueva música, una nueva escucha: Tiempo, espacio y escucha en la música contemporánea*. Ediciones Universidad Central.
- Ehle, R. (1979). The new common practice. *American Music Teacher*, 28(4), 34–36.
- Lester, J. (1989). *Enfoques analíticos de la música del siglo XX* (ed. 2005). Ediciones Akal.
- Thomas, T. (1999). *Western music*. Encyclopaedia Britannica online.

Upper-string instrumentalists and micro-athletes: A framework for integrating a cognitive and physical strength and endurance regimen into (and out of) the practice room

Alessandra H. Barrett

Doctoral Candidate in Viola Performance, University of Washington, USA

Abstract

Researchers have long acknowledged similarities between sports athletes and musicians. Indeed, musicians are sometimes referred to as musical or instrumental athletes. They begin training at a young age, practice or perform daily, are highly competitive, require a high level of skill and physical capacity, play through pain, experience anxiety, and face risk of musculoskeletal disorders. The nature and quality of early musical training are crucial in developing skills to deliberately practice, self-regulate time, train bodies to play their instruments, and engage in healthy playing practices. In addition to showing proper music technique from the very beginning of instruction, teachers also must train students to develop mind and body strength to handle the demands of playing their instruments. But while music teachers generally have great passion for, and insight to their craft, they often have not been trained to give specific instruction on how exactly to practice in order to obtain the best results from a cognitive or physical point of view. Music teachers don't always know how to address psychological issues that can both hinder enjoyment and progress, and inhibit performance. Music performance anxiety is a condition that runs rampant amongst students and professionals alike, and has been a tabu subject for many decades. This difficult affliction can manifest in many different

ways and varying degrees of severity. Fortunately, mounting research illustrates the promising effects that mindfulness can have on mediating the effects of music performance anxiety, and on building cognitive resilience overall. Music teachers also don't always know how to address physical concerns or how to condition the body of the musician. Upper-string instrumentalists (those who play the violin or viola) are a special group of musicians particularly susceptible to developing performance-related musculoskeletal disorders (PRMDs). This is due to repetition of movement, hours of practice, awkward postures and carrying static loads. Playing these instruments emphasizes eccentric and concentric contractions that can lead to muscular imbalances. By implementing a complementary practice of postures to strengthen, re-align and relax the body, musicians can optimize their music practice and performance and build mental and physical strength. This poster outlines my dissertation and discusses a framework for defining exactly what a micro-athlete is (in this context referring to upper-string instrumentalists), and training the micro-athlete musically and physically by integrating healthy practice habits and mind/body strengthening tools into (and out of) the practice room.

Keywords: micro-athlete, practice habits, performance anxiety, performance-related musculoskeletal disorders

Resumen

Los investigadores han reconocido desde hace mucho tiempo las similitudes entre los deportistas y los músicos. De hecho, en ocasiones se hace referencia a los músicos como atletas musicales o instrumentales. Comienzan a entrenar a una edad temprana, practican o actúan a diario, son altamente competitivos, requieren un alto nivel de habilidad y capacidad física, juegan a través del dolor, experimentan ansiedad y enfrentan riesgo de trastornos musculoesqueléticos. La naturaleza y la calidad de la formación musical temprana son cruciales para desarrollar habilidades para practicar deliberadamente, autorregular el tiempo, entrenar al cuerpo para tocar sus instrumentos y participar en prácticas de ejecución saludables. Además de mostrar la técnica musical adecuada desde el comienzo de la instrucción, los maestros también deben capacitar a los estudiantes para que desarrollen la fuerza de la mente y el cuerpo para manejar las demandas de tocar sus instrumentos. Pero si bien los profesores de música generalmente tienen una gran pasión y conocimiento de su oficio, a menudo no han sido capacitados para dar instrucciones específicas sobre cómo practicar exactamente para obtener los mejores resultados desde un punto de vista cognitivo o físico. Los profesores de música no siempre saben cómo abordar los problemas psicológicos que pueden obstaculizar el disfrute y el progreso e inhibir el rendimiento. La ansiedad por la interpretación musical es una condición que prevalece tanto entre estudiantes como entre profesionales, y ha sido un tema tabú durante muchas décadas. Esta difícil aflicción puede manifestarse de muchas formas diferentes y con diversos grados de gravedad. Afortunadamente, la creciente investigación ilustra los

efectos prometedores que la atención plena puede tener en la mediación de los efectos de la ansiedad por la interpretación musical y en la construcción de la resiliencia cognitiva en general. Los profesores de música tampoco siempre saben cómo abordar las preocupaciones físicas o cómo acondicionar el cuerpo del músico. Los instrumentistas de cuerdas superiores (aquellos que tocan el violín o la viola) son un grupo especial de músicos particularmente susceptibles a desarrollar trastornos musculoesqueléticos relacionados con la interpretación (PRMD). Esto se debe a la repetición de movimientos, las horas de práctica, las posturas incómodas y el transporte de cargas estáticas. Tocar estos instrumentos enfatiza las contracciones excéntricas y concéntricas que pueden provocar desequilibrios musculares. Al implementar una práctica complementaria de posturas para fortalecer, realinear y relajar el cuerpo, los músicos pueden optimizar su práctica e interpretación musical y desarrollar su fuerza física y mental. Este póster describe mi disertación y analiza un marco para definir exactamente qué es un micro-atleta (en este contexto se refiere a instrumentistas de cuerda superior), y entrenar al micro-atleta musical y físicamente mediante la integración de hábitos de práctica saludables y herramientas de fortalecimiento de mente / cuerpo dentro (y fuera) de la sala de práctica.

Palabras Clave: micro-atleta, hábitos de práctica, ansiedad por el rendimiento, trastornos musculoesqueléticos relacionados con el rendimiento

Introducing the micro-athlete

What is a micro-athlete versus a macro-athlete

A “micro-athlete” is a musician. A “macro-athlete” is a sports athlete. Sports athletes are macro-athletes because they train their bodies and their minds to work small and large muscle groups and are typically in full-body, constant motion. Musicians are micro-athletes because they train their bodies and their minds to work small and large muscle groups but are not typically in full-body, constant motion.

Micro-athletes and macro-athletes have the following in common:

- They benefit from engaging in deliberate practice.
- They require discipline and self-regulation.
- They practice or perform daily.
- They compete in challenging environments.
- They experience psychological challenges.
- They engage in the same bodily contractions.
- They share activation of many of the same muscle groups.

- They play through pain.
- They sustain musculoskeletal injuries.
- They face little “off season” because the training *really* never ends.

Micro-athletes and macro-athletes differ in the following ways:

- Unlike sports athletes, musicians practice in solitude (rehearsing with a group is something different).
- Unlike sports athletes, musicians often assume pain is a normal part of playing and find ways to mask the effects of an injury.
- Unlike sports athletes, musicians face a culture of silence regarding physical injury.
- Unlike sports athletes, many musicians have unaddressed injuries present by the time they enter college.
- Unlike sports athletes, musicians focus primarily on the quality of sound and intonation versus injury prevention.
- Unlike sports athletes, musicians often have little to no knowledge of the body that they use on a regular basis.
- Unlike professional sports athletes, professional musicians don’t continue to receive instruction on a professional level.

Why create a cognitive and physical strength and endurance regimen for violinists and violists?

Upper-string instrumentalists are a group of musicians who particularly engage in such micro-athleticism. Playing the violin or viola is both a cognitive and physical activity. Cognitively it requires engaging in proper practicing techniques and mindfulness to combat stresses that inhibit motivation and progress (Armecht, 2011; Bandura, 1977; Barbar et al., 2014; Bonneville-Roussy & Bouffard, 2015; Biasutti & Cocina, 2014; Burin & Osório, 2016; Butzer et al., 2016; Chang et al., 2003; Cox & Kenardy, 1993; Csikszentmihalyi, 1990; Diaz, 2018; Ericsson & Pool, 2016; Fredrikson & Gunnarsson, 1992; Fullagar et al., 2013; Hoge et al., 2017; Iqbal et al., 2014; Kenny, 2012; Kenny & Osborne, 2006; Kesselring, 2006; Khalsa et al., 2009; Khalsa et al., 2013; Khng, 2016; Killough et al., 2015; Kobori et al., 2010; Krampen, 2010; LeBlanc et al., 1997; Lin et al., 2008; Nadler, 2004; Osborne & Franklin, 2002; Osório et al., 2017; Patston, 2014; Powell, 2004; Rahl et al., 2017; Rumsey et al., 2015; Sadler & Miller, 2010; Schneider & Chesky, 2011; Schubert, 2016; Sieger, 2017; Stern et al., 2012; Studer et al., 2010; Studer et al., 2012; Su et al., 2010; Thomas & Nettelbeck, 2014; Van Dam et al., 2014; Wells et al., 2012; Yondem, 2007; Zhukov, 2019). Physically, it requires both the utilization of small motor movements and engagement of large muscle involvement. Because of this, upper-string instrumentalists require a significant degree of muscular strength, coordination and endurance to maintain the fixed and asymmetrical postures needed to perform (Coon, 2007;

Dawson, 2008; Dick et al., 2013; Foxman & Burgel, 2006; Groth, 2016; Herzog, 2017; Leska, 2010; Lima & Denadai, 2015; Liu & Hayden, 2002; Llobet & Odam, 2007; Maran, 1998; Moraes & Antunes, 2012; Ostwald et al., 1994; Rensing et al., 2018; Shan & Visentin, 2003; Stanhope, 2015; Watson, 2009; Zaza & Farewell, 1997). By implementing a micro-strengthening regimen that is both cognitive and physical, the upper-string instrumentalist can build healthy musical practice habits, while also learning to build overall body strength. Through this cross-training approach to learning music (discussed in chapter 2 of the dissertation), the micro-athlete can simultaneously train the brain to engage in purposeful practice and train the muscles that are both used and overworked.

Micro-athletes must engage in healthy practice habits

Chapter 2 illustrates the micro-athlete through the lens of examining productive practice habits that improve quality of practice and optimize performance. Through the decades the performance standard in sports and music has steadily been rising. The 1908 olympic gold medal for the marathon went to a macro-athlete that achieved the time in 2 hours and 52 minutes. In 2008, a mere one hundred years in the future, that same medal went to a macro-athlete that achieved the time in 2 hours and 6 minutes—46 minutes faster (Ericsson & Pool, 2016). Human beings don't come out of the womb "better" in 100 years. The process of biological evolution takes place over many a millennia. This achievement happened because of the development of productive deliberate practice procedures. Similarly to this example, in the 1930s a micro-athlete pianist by the name of Alfred Cortot was one of the most renowned classical musicians of the 20th century—revered for his musicality and precision. By today's standards, Cortot's performances would be considered sloppy—riddled with missed notes and careless technique (Ericsson & Pool, 2016). These are simply two congruent examples in the areas of micro- and macro-athletics that illustrate how more sophisticated methods of deliberate practice emerge as a response to combating challenges while simultaneously optimizing performance. The human body is incredibly adaptable to change. From the brain to the muscles there is an element of "plasticity" (Ericsson & Pool, 2016, p. 34) in the way the body can rewire itself when developing new habits. But the body also undergoes a process to maintain stability known as "homeostasis" that makes the body rather resistant to change (Ericsson & Pool, 2016). Shaping the brain and muscles, and developing healthy practice habits involves the body's ability to challenge homeostasis. When the body is stressed to the point that homeostasis can no longer be maintained, the body responds with changes that are intended to reestablish this stability. And through the body's desire for maintaining balance, the seeds that drive meaningful change are planted. The brain and body respond to challenges by developing new abilities to combat those challenges. This process underscores the effectiveness of deliberate practice, self-regulation, motivation, and the importance

of staying just outside of one's comfort zone (Csikszentmihalyi, 1975, 1990; Ericsson & Pool, 2016). For sports athletes and musicians, regular training leads to challenges that can only be overcome by the continuation of training.

Micro-athletes must learn to build cognitive resilience

Chapter 3 illustrates the micro-athlete through the lens of examining performance anxieties and the various holistic approaches to combat these debilitating afflictions. Musicians and sports athletes, alike, face a variety of stressors. Some stressors are motivating, beneficial and without a doubt fundamental to engaging in their craft, while others are completely detrimental to progress. When stressors become too powerful and athletes do not have the tools to combat them, performance anxiety sets in. Learning to build cognitive resilience to combat this unfortunate affliction is important for engaging in productive practice and maintaining enjoyment throughout the process. There is a disproportionate amount of research regarding anxiety among musicians in relation to the amount research regarding anxiety among sports athletes, but the motives supporting sports psychology and psychology of performing arts are similar: to develop specific skills that require years of extensive practice, teaching and coaching (Armbecht, 2011).

The culture of silence regarding physical injury that exists amongst musicians does not exist amongst sports athletes, but there is indeed a stigma attached to mental health issues in both fields. In both fields, unidentified or ignored mental health issues that began earlier in life become more evident when musicians and sports athletes are faced with the stressors associated with their crafts. Bauman (2016) explains that macro-athletic training still primarily focuses on improving the “‘hardware’ (physiology and biomechanics)” rather than the “‘software’ (mental health and performance psychology)” (p. 135), and that the challenge still remains to focus on both. Micro-athletic training still has much to be desired in both the hardware and software departments.

Micro-athletes must understand their bodies

Chapter 4 illustrates the micro-athlete through the lens of understanding the body that they use on a daily basis. Many findings from the world of sports can be applied to that of music to optimize musicianship and overall health (Dick et al., 2013). Referring back to the physiology and biomechanics of athletic training, the state of micro-athletics is today where macro-athletics was 20 years ago. In other words, there is much training on the part of both music instructor, and music performer, to improve on when viewing the musician as an athlete. Like with sports, music making is a physical activity that depends on muscle movements that line up the various body segments into their appropriate, anatomical positions, then moves them out of their intended positions to achieve an

objective. Unlike with sports, however, where the typical objectives of these muscle movements is to move the athlete from A to B, for musicians, these muscle movements are necessary to produce sound, and engage in very refined movements (Dawson, 2008; Foxman & Burgel, 2006). It is important that upper-string instrumentalists understand the body they use and abuse, the bodily contractions they engage in, and potential musculoskeletal injuries that can occur.

The musculoskeletal system is a very complex and capable entity that enables the upper string instrumentalist to play fast, repetitive movements using small and large muscle groups while allowing the body to carry a static load (Dawson, 2008). Musculoskeletal problems associated with the maintenance of awkward postures or with repetitive movements were first recognized in a wide-ranging study of occupational diseases by the seventeenth century physician Bernardino Ramazzini (Liu & Hayden, 2002; Watson, 2009). In the current era, there has been a documented high prevalence of performance-related musculoskeletal disorders (PRMDs) since the 1980s (Chan et al., 2014).

One of the leading organizations in the world catering to the medical needs of performing artists is the Performing arts Medicine Association (PAMA). PAMA was formed in 1988 by a group of physicians who individually had been involved with the medical care of musicians and dancers. Originally limited to physicians, PAMA quickly grew to take a more activist approach by including mental health care professionals, as well as performers and educators. Through interdisciplinary research to identify parallels between performing artists and sports athletes, scholars recognized that both groups need to practice their “ABCs”—A = alignment, B = breathing, C = coordination, D = diet, E = exercise, F = focus, and G = goals (PAMA Conference, 2018).

Micro-athletes must engage in regular conditioning

Chapter 5 illustrates the micro-athlete as one who integrates mindfulness and micro-strength training exercises into (and out of) the practice room. A better understanding of the various psychological and physiological loads on violin and viola playing provides the basis for facilitating healthy practice habits, cognitive resilience, and injury prevention strategies that promote mind/body health. This process of awareness begins with knowing about symmetry: where bodies rest at neutral, the various ways psychological and physiological ways that violin and viola playing disturb this symmetry, and what unfortunate afflictions are caused in the body when symmetry is disturbed. From there it is imperative to understand how to build strength on and off of the instrument so that the body can protect itself and maintain symmetry. Tension is a psychological and physiological issue. Mindfulness exercises as well as low-impact strengthening activities are discussed as beneficial techniques for combating performance anxieties, building strength, increasing flexibility, and

sustaining symmetry. These types of exercises are especially beneficial for micro-athletes when engaging in them the correct way.

References

- Armbrecht, K. (2011). *Negative conditions and psychological effects of performance anxiety between musicians and athletes* [Doctoral dissertation]. ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3462956)
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Barbar, A., Crippa, J., & Osório, F. (2014). Performance anxiety in Brazilian musicians: Prevalence and association with psychopathology indicators. *Journal of Affective Disorders*, 152–154, 381–386.
- Bauman, N. J. (2016). The stigma of mental health in athletes: Are mental toughness and mental health seen as contradictory in elite sport? *British Journal of Sports Medicine*, 50(3), 135–136.
- Biasutti, M., & Concina, E. (2014). The role of coping strategy and experience in predicting music performance anxiety. *Musicae Scientiae*, 18(2), 189–202. <https://doi.org/10.1177/1029864914523282>
- Bonneville-Roussy, A., & Bouffard, T. (2015). When quantity is not enough: Disentangling the roles of practice time, self-regulation and deliberate practice in musical achievement. *Psychology of Music*, 43(5), 686–704.
- Burin, A. B., & Osório, F. d. L. (2016). Interventions for music performance anxiety: Results from a systematic literature review. *Archives of Clinical Psychiatry*, 43(5), 116–131. <https://doi.org/10.1590/0101-60830000000097>
- Butzer, B., Ahmed, K., & Khalsa, S. B. S. (2016). Yoga enhances positive psychological states in young adult musicians. *Applied Psychophysiology Biofeedback*, 41, 191–202. <https://doi.org/10.1007/s10484-015-9321-x>
- Chan, C., Driscoll, T., & Ackermann, B. (2014). Effect of a musicians' exercise intervention on performance-related musculoskeletal disorders. *Medical Problems of Performing Artists*, 29(4), 181–188.
- Chang, J. C., Midlarsky, E., & Lin, P. (2003). Effects of meditation on music performance anxiety. *Medical Problems of Performing Artists*, 18, 126–130.

- Coon, B. U. (2007). The effect of asymmetric positioning in student violinists result in focal upper quadrant pain and weakness. *Journal of Hand Therapy*, 20(4), P358. <https://doi.org/10.1197/j.jht.2007.08.003>
- Cox, W., & Kenardy, J. (1993). Performance anxiety, social phobia, and setting effects in instrumental music. *Journal of Anxiety Disorders*, 7, 49–60.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety: Experiencing flow in work and play*. Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Dawson, W. J. (2008). *Fit as a fiddle*. Rowman & Littlefield Education.
- Diaz, F. M. (2018). Relationships among meditation, perfectionism, mindfulness, and performance anxiety among collegiate music studies. *Journal of Research in Music Education*, 66(2), 150–167. <https://doi.org/10.1177%2F0022429418765447>
- Dick, R. W., Berning, J. R., Dawson, W., Ginsburg, R. D., Miller, C., & Shybut, G. T. (2013). Athletes and the Arts: The role of sports medicine in the performing arts. *Current Sports Medicine Reports*, 12(6), 397–403.
- Ericsson, A., & Pool, R. (2016). *Peak: Secrets from the new science of expertise*. Mariner books.
- Fredrikson, M., & Gunnarsson, R. (1992). Psychobiology of stage fright: The effect of public performance on neuroendocrine, cardiovascular and subjective reactions. *Biological Psychology*, 33, 51–61.
- Foxman, I., & Burgel, B. J. (2006). Musician health and safety. *Aaohn Journal*, 54(7), 309–316.
- Fullagar, C., Knight, P., & Sovern, H. (2013). Challenge/skill balance, flow, and performance anxiety. *Applied Psychology*, 62(2), 236–259. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2012.00494.x>
- Groth, T. G. (2016). *Musician's maintenance: A scientific approach to healthy practice techniques for optimal performance* [Doctoral dissertation]. ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 10107851)
- Herzog, W. (2017). Eccentric vs. concentric muscle contraction: That is the question. *Journal of Sport and Health Science*, 6, 128–129.
- Hoge, E. A., Guidos, B. M., Mete, M., Bui, E., & Pollack, M. H., Simon, N. M., & Dutton, M. A. (2017). Effects of mindfulness meditation on occupational functioning and health care utilization in individuals with anxiety. *Journal of Psychosomatic Research*, 95, 7–11.
- Iqbal, N., Singh, A., & Bano, S. (2014). Effects of dynamic meditation on anxiety. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 5(8), 909–912.

- Kenny, D. (2011). Phenomenology of music performance anxiety. In D. Kenny (Ed.), *The psychology of music performance anxiety* (pp. 1–19). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199586141.003.0014>
- Kenny, D. T., & Osborne, M. S. (2006). Music performance anxiety: New insights from young musicians. *Advances in Cognitive Psychology*, 2(2-3), 103–112.
- Kesselring, J. (2012). Music performance anxiety. In E. Altenmüller, M. Wiesendanger, & J. Kesselring (Eds.), *Music, motor control and the brain* (pp. 1–12). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199298723.003.0020>
- Khalsa, S. B. S., Shorter, S. M., Cope, S., Wyshak, G., & Sklar, E. (2009). Yoga ameliorates performance anxiety and mood disturbance in young professional musicians. *Applied Psychophysiol Biofeedback*, 34, 279–289.
- Khalsa, S., Butzer, B., Shorter, S., Reinhardt, K., & Cope, S. (2013). Yoga reduces performance anxiety in adolescent musicians. *Alternative Therapies in Health and Medicine*, 19(2), 34–45.
- Khng, K. H. (2017). A better state of mind: Deep breathing reduces state anxiety and enhances test performance through regulating test cognitions in children. *Cognition and Emotion*, 31(7), 1502–1510. <https://doi.org/10.1080/02699931.2016.1233095>
- Killough, C. M., Thompson, L. A., & Morgan, G. (2015). Self-regulation and working memory in musical performers. *Psychology of Music*, 43(1), 86–102. <https://doi.org/10.1177/0305735613498917>
- Kobori, O., Yoshie, M., Kudo, K., & Ohtsuki, T. (2011). Traits and cognitions of perfectionism and their relation with coping style, effort, achievement, and performance anxiety in Japanese musicians. *Journal of Anxiety Disorders*, 25(5), 674–679. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2011.03.001>
- Krampen, G. (2010). Improvement of orthography test performance relaxation exercises: Results of a controlled field experiment in basic secondary education. *Educational Psychology*, 30(5), 533–546.
- LeBlanc, A., Jin, Y. C., Obert, M., & Siivola, C. (1997). Effect of audience on music performance anxiety. *Journal of Research in Music Education*, 45(3), 480–496.
- Leska, M. (2010). *Violin and yoga* [Doctoral dissertation]. UMI dissertation publishing and ProQuest dissertation and Theses database. (UMI No. 3439820)
- Lima, L. C. R., & Denadai, B. S. (2015). Attenuation of eccentric exercise-induced muscle damage conferred by maximal isometric contractions: A mini review. *Frontiers in Physiology*, 6, 1–7.
- Lin, P., Chang, J., Zemon, V., & Midlarsky, E. (2008). Silent illumination: A study on Chan (Zen) meditation, anxiety, and musical performance quality. *Psychology of Music*, 36(2), 139–155.

- Liu, S., & Hayden, G. F. (2002). Maladies in musicians. *Southern Medical Journal*, 95(7), 727–734.
- Llobet J. R. i., & Odam, G. (2007). *The musician's body: A maintenance manual for peak performance*. The Guildhall School of Music and Drama and Ashgate Publishing Limited.
- Maran, A. G. (1998). Performing arts medicine. *British Journal of Sports Medicine*, 32(1), 5. <https://dx.doi.org/10.1136%2Fbjism.32.1.5>
- Moraes, G. F. d. S., & Antunes, A. P. (2012). Musculoskeletal disorders in professional violinists and violists: A systematic review. *Acta Ortopedica Brasileira*, 20(1), 43–47.
- Nadler, S. F., Chou, L. H., Toledo, S. D., Akuthota, V., & Drake, D. F. (2004). Sports and performing arts medicine: General considerations for sports and performing arts medicine. *Sports and Performing Arts Medicine*, 85(3), S48–51.
- Osborne, M. S., Franklin, J. (2002). Cognitive processes in music performance anxiety. *Australian Journal of Psychology*, 54(2), 86–93.
- Osório, F. L., Burin, A. B., Nirenberg, I. S., & Barbar, A. E. M. (2017). Music performance anxiety: Perceived causes and coping strategies. *European Psychiatry*, 41S, S106-S169. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2017.01.1883>
- Ostwald, P. F., Baron, B. C., Byl, N. M., & Wilson, F. R. (1994). Performing arts medicine. *Western Journal of Medicine*, 160, 48–52.
- Patston, T. (2014). Teaching stage fright? Implications for music educators. *British Journal of Music Education*, 31(1), 85–98. <https://doi.org/10.1017/S0265051713000144>
- Powell, D. (2004). Treating individuals with debilitating performance anxiety: An introduction. *Journal of Clinical Psychology*, 60(8), 801–808. <https://doi.org/10.1002/jclp.20038>
- Rahl, H. A., Lindsey, E. K., Pacilio, L. E., Brown, K. W., & Creswell, J. D. (2017). Brief mindfulness meditation training reduces mind wandering: The critical role of acceptance. *Emotion*, 17(2), 224–230. <https://doi.org/10.1037/emo0000250>
- Rensing, N., Schemmann, H., & Zalpour, C. (2018). Musculoskeletal demands in violin and viola playing. *Medical Problems of Performing Artists*, 33(4), 265–274.
- Rumsey, H. E., Aggarwal, S., Hobson, E. M., Park, J., & Pidcoe, P. (2015). Anxiety's effect on muscle activation and fatigue in trumpet players: A pilot study. *Medical Problems of Performing Artists*, 30(4), 203–210.
- Sadler, M., & Miller, C. (2010). Performance Anxiety: A longitudinal study of the roles of personality and experience in musicians. *Social Psychological and Personality Science*, 1(3), 280–287. <https://doi.org/10.1177/1948550610370492>
- Schneider, E., & Chesky, K. (2011). Social support and performance anxiety of college music students. *Medical Problems of Performing Artists*, 26(3), 157–163.
- Schubert, K. (2016). *Relieve stress: 20 quick techniques*. Hazelden Publishing.

- Shan, G., & Visentin, P. (2003). A quantitative three-dimensional analysis of arm kinematics in violin performance. *Medical Problems of Performing Artists*, 18, 3–10.
- Sieger, C. (2017). Music performance anxiety in instrumental music students: A multiple case study of teacher perspectives. *Contributions to Music Education*, 42, 35–52.
- Stanhope, J. (2015). Physical performance and musculoskeletal disorders: Are musicians and sportspeople on a level playing field? *Performance Enhancement & Health*, 4(1-2), 18–26.
- Stern, J., Khalsa, S., & Hofmann, S. (2012). A yoga intervention for performance anxiety in conservatory students. *Medical Problems of Performing Artists*, 27(3), 123–128.
- Studer, R., Danuser, B., Hildebrandt, H., Arial, M., & Gomez, P. (2010). Hyperventilation companies in music performance anxiety among classical music students. *Journal of Psychosomatic Research*, 70, 557–564. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2010.11.004>
- Studer, R. K., Danuser, B., Hildebrandt, H., Arial, M., Wild, P., & Gomez, P. (2012). Hyperventilation in anticipatory music performance anxiety. *Psychosomatic Medicine*, 74, 773–782.
- Su, Y., Luh, J., Chen, H., Lin, C., Liao, M., & Chen, H. (2010). Effects of using relaxation breathing training to reduce music performance anxiety in 3rd to 6th graders. *Medical Problems for Performing Artists*, 25, 82–86.
- Thomas J., & Nettelbeck, T. (2014). Performance anxiety in adolescent musicians. *Psychology of Music*, 42(4), 624–634. <https://doi.org/10.1177%2F0305735613485151>
- Van Dam, N. T., Hobkirk, A. L., Sheppard, S. C., Aviles-Andrews, R., & Earleywine, M. (2014). How does mindfulness reduce anxiety, depression, and stress? An exploratory examination of change processes in wait-list controlled mindfulness meditation training. *Mindfulness*, 5, 574–588. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0229-3>
- Watson, A. H. D. (2009). *The biology of musical performance*. The Scarecrow Press.
- Wells, R., Outhred, T., Heathers, J. A. J., Quintana, D. S., & Kemp, A. H. (2012). Matter over mind: A randomized-controlled trial of single-session biofeedback training on performance anxiety and heart rate variability in musicians. *PLoS ONE*, 7(10), 1–11. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0046597>
- Yondem, Z. (2007). Performance anxiety, dysfunctional attitudes and gender in university music students. *Social Behavior and Personality*, 35(10), 1415–1426.
- Zaza, C., & Farewell, V. T. (1997). Musicians' playing-related musculoskeletal disorders: An examination of risk factors. *American Journal of Industrial Medicine*, 32, 292–300.
- Zhukov, K. (2019). Current approaches for management of music performance anxiety. *Medical Problems for Performing Artists*, 34(1), 53–60. <https://doi.org/10.21091/mppa.2019.1008>

O ensino superior de música durante a pandemia da Covid-19: Incertezas, desafios e outros cenários possíveis

Adriana Bozzetto, Lúcia Helena Pereira Teixeira

Curso de Música – Licenciatura, Universidade Federal do Pampa, Brasil

Resumo

O objetivo deste relato de experiência é abordar o contexto da pandemia e sua avassaladora interrupção do bem-estar e saúde da população brasileira, especificamente quanto à suspensão das aulas presenciais no contexto de uma universidade pública localizada no sul do Brasil. Como consequência, tornou-se urgente o investimento em formação docente e discente visando lidar com recursos tecnológicos para as atividades remotas, além de cursos de formação sobre novas possibilidades de processos metodológicos e avaliativos. No entanto, apesar do esforço da universidade em aproximar docentes e discentes do universo digital, discutiremos múltiplos desafios e abordagens do ensino remoto que a experiência, ao longo do ano de 2020 e em andamento, oportunizou para uma aproximação real com esta nova forma de ensinar e aprender e dos limites encontrados com e na prática. No âmbito de um curso de licenciatura em música, em muitos casos o ensino remoto passou a exigir dos docentes um maior tempo de dedicação à preparação de aulas e ao uso de plataformas de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, levando professores/as a buscarem aprender a lidar com novos recursos educacionais. Nesse sentido, metodologicamente também novos procedimentos precisaram ser testados e repensados, ganhando força em reuniões do colegiado do curso. Por fim, apontaremos algumas perspectivas para um futuro próximo, buscando refletir sobre que curso desejamos para nossos/as discentes em um mundo em constante transformação, que não pode ficar às margens de um currículo universitário que se proponha a dialogar com questões urgentes para todas as áreas e, mais especificamente neste caso, para a educação musical.

Palavras-chave: ensino superior, desafios da pandemia, ensino remoto, recursos tecnológicos

Abstract

The purpose of this experience report is to address the context of the pandemic and its overwhelming disruption to the well-being and health of the Brazilian population, specifically regarding the suspension of face-to-face classes in the context of a public university located in southern Brazil. Consequently, it became urgent to invest in teacher and student training in order to deal with technological resources for remote activities, in addition to training courses on new possibilities for

methodological and evaluative processes. However, despite the university's effort to bring teachers and students closer to the digital universe, we will discuss multiple challenges and approaches to remote education that the experience, throughout the year 2020 and in progress, made possible for a real approximation with this new way of teaching and learning and the limits encountered with and in practice. Within the scope of a music degree course, in many cases remote teaching started to demand from teachers a greater time to preparing classes and using platforms to support the teaching and learning process, leading teachers to deal with new educational resources. In this sense, methodologically, new procedures also needed to be tested and rethought, gaining strength in meetings of the collegiate of the course. Finally, we will point out some perspectives for the near future, reflecting on what kind of course we want for our students in a world in constant transformation, which cannot remain on the margins of a university curriculum that proposes to dialogue with urgent questions for all students, areas and, more specifically in this case, for music education.

Keywords: higher education, pandemic challenges, remote education, technological resources

O contexto da pandemia e a universidade

Docentes, Técnicos-Administrativos em Educação e gestores dos dez *campi* da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) vinham, desde os primeiros dias do mês de março de 2020, preparando-se para o início do ano letivo. Em meados daquele mês realizamos reunião de formação pedagógica e de Comissão de Curso e, quando as aulas iniciariam, a Reitoria suspendeu as atividades acadêmicas em razão da pandemia de Covid-19, cujos casos já estavam se disseminando por todo o Brasil.

Durante todo o primeiro semestre de 2020, a universidade dedicou-se a atividades administrativas e os cursos de graduação foram instados a ofertar projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão, bem como cursos voltados à comunidade interna e externa, especialmente visando ao envolvimento de discentes e de pessoas externas à instituição em diferentes atividades, cumprindo seu papel social de universidade pública, especialmente em um período de contundente fragilidade sanitária e que tem trazido tantos impactos sociais, culturais e econômicos, além de tantas vidas perdidas. No âmbito do curso de Música – Licenciatura, realizamos ações de acolhimento aos/às

discentes ingressantes, palestras, cursos de extensão⁸⁷ abertos à comunidade externa e outras atividades⁸⁸.

Também durante o primeiro semestre de 2020 foram ofertados cursos de formação docente visando à lida com recursos tecnológicos para as atividades remotas e palestras sobre ensino a distância e sobre novas possibilidades de processos metodológicos e avaliativos. No entanto, apesar do esforço da universidade em aproximar docentes e discentes do universo digital, somente “entrar em prática” traria sentido às ferramentas que ora nos apresentavam.

Em paralelo, a Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM movimentou o cenário on-line da área no Brasil. Todos os cinco Encontros Regionais da ABEM aconteceram de forma unificada e remota, de 09 a 20 de novembro de 2020, o que propiciou aos/às nossos/as docentes e discentes participarem de forma virtual e acompanharem o evento em integração com alguns componentes curriculares. Esse formato, que começava a ser pensado mesmo antes da pandemia, permitiu um número muito maior de participantes. Conforme Pereira e Oliveira (2020):

Com o advento da pandemia, os perfis, páginas e canais da ABEM nas principais plataformas on-line (*Facebook, Twitter, Instagram, Youtube*) - que, em sua maioria, já eram conhecidos por associados/as e seguidores/as da Associação - passaram a ser não apenas uma possibilidade para quem não podia estar nos eventos, mas a única possibilidade para todos/as que quisessem acompanhá-los e participar de suas atividades. Passaram, portanto, a ser ferramentas fundamentais da ABEM. (pp. 247–248)

Nesse sentido, a própria Associação já sinaliza mudanças significativas para a área provocadas pelos usos tecnológicos, considerando outras ações realizadas, como os fóruns virtuais de temas emergentes, buscando uma aproximação com a comunidade e a constelação de educadores e educadoras musicais em tempos de isolamento social.

Ensino remoto: Múltiplos desafios e abordagens

O primeiro semestre acadêmico de 2020 iniciou em setembro com a comunidade universitária sendo desafiada no sentido da compreensão de que novos tempos e espaços também eram requeridos, já que as interações mediadas pela tela não são imediatas como na situação presencial. Nesse sentido, como as metodologias referentes a cada componente seriam definidas por cada docente, também a escolha de oferta de aulas síncronas e assíncronas ficou a cargo de cada professor/a. Grande parte do início do semestre foi de adaptação de discentes aos sistemas empregados por cada docente. A

⁸⁷ “Sons da resistência: uma introdução às relações entre músicas e afrodiásporas”, em parceria com o NEABI Oliveira Silveira; minicurso “Contos para Cantar: ações multidisciplinares para a sala de aula” e webnário “Contos para Cantar – da canção ao canto: processos da escrita criativa”.

⁸⁸ Série “Pesquisas em Música: diálogos virtuais”, que teve como proposta a apresentação de pesquisadores/as da área de música e suas investigações, seguidas de uma roda de conversa com participantes. Esta série esteve em segunda edição, ao longo de todo o semestre 2020/2.

impossibilidade ou mesmo o não desejo de abertura das câmeras de vídeo em aulas síncronas por parte de alunos/as também foi uma postura que, a princípio, desafiou bastante aos/às docentes que gostariam de manter uma interação, talvez, similar à que ocorre no encontro presencial.

No que se refere à necessidade de adaptação docente, o ensino remoto, em muitos casos, passou a exigir um maior tempo de dedicação à preparação de aulas e ao uso de plataformas de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, levando professores/as a buscarem aprender a lidar com novos recursos educacionais. Nesse sentido, metodologicamente, também novos procedimentos precisaram ser testados e repensados. O primeiro semestre em atividades de ensino remoto emergencial oportunizou a reflexão, para sua continuidade, no sentido de tentarmos equilibrar a quantidade de atividades para os/as discentes. Em diferentes situações, percebemos o esgotamento físico e mental tanto dos discentes quanto nosso, quando acumulavam pendências, principalmente na plataforma Moodle. “Menos é mais” é uma premissa que aponta nosso esforço em buscar o que, de fato, potencialmente, pode estar nas aulas remotas. Buscar conexão com o mundo em torno de nós, em profundas e dolorosas transformações, é entender que a vida tomou outra dimensão. Muito tempo frente às telas, seja de um computador ou de um celular, vale mesmo a pena? Será que precisamos transpor as aulas, antes presenciais, para o mundo virtual sem fazer a devida adequação? Como absorver tantas novidades trabalhando em simultaneidade? Pensar os novos tempos do ensino superior, aqui especificamente no setor público, também deve considerar que estamos em casa, com outras pessoas, dividindo os sons, a internet, invadindo privacidades e nos adaptando à falta de liberdade e segurança. Essas questões, de ordem familiar e da vida cotidiana, não podem ficar às margens de nosso planejamento. Também estão no cenário de novos tempos de socialização, entendendo aqui os processos educativos que a pandemia nos coloca quando precisamos de silêncio para cantar, para tocar, para estudar. Ou, então, para escrever um texto, um diário de campo, realizar a leitura de um artigo ou livro. Tudo é novidade e envolve processos de adaptação e avaliação para conseguirmos fazer a leitura de um ensino que ultrapasse as barreiras do virtual e consiga nos aproximar de nossos/as discentes. Temos nos perguntado, depois de nossas aulas, se o que conta são os conteúdos ou, ao final, os laços e afetos construídos como potencializadores de outras práticas pedagógicas. A pandemia nos colocou, de um dia para outro, em (trans)formação. Fazer da mesma forma não é mais possível pois, como alerta Boaventura de Sousa Santos (2020):

A pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum. Esta situação torna-se propícia a que se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI. (p. 29)

Durante a realização do primeiro semestre de ensino remoto, uma das ações que oportunizou a troca de experiências entre docentes e avaliação dos processos de adaptação às aulas síncronas e

assíncronas foram reuniões com a comissão do curso de Música e representação do corpo discente. Destacaríamos a qualidade das trocas, dos relatos feitos por docentes de como percebiam os limites e, também, os encantos que apontavam ainda potencialidades daquele novo formato de aula. Era o espaço para colocar o que estávamos realizando, para discutir estratégias - as que estavam dando certo, as que estavam mostrando fragilidades. Como importante contribuição, contávamos com a participação de dois representantes discentes que reconheceram a dedicação e esforço dos/as docentes, as diferentes possibilidades e formas de cada um e uma conduzirem as aulas, atentos/as à criação de diferentes práticas pedagógicas de modo a promover conhecimento e facilitar a comunicação em tempos de distanciamento e limites de domínios tecnológicos.

Os desafios que se colocam, para componentes curriculares que envolvem a prática musical, dizem respeito à elaboração de estratégias para que o fazer musical ocorra. No âmbito de componentes de práticas vocais coletivas, as decisões sobre como proporcionar práticas de canto significativas envolveram a utilização de plataforma digital de compartilhamento⁸⁹, especialmente porque permite a interação musical por meio do compartilhamento de gravações de áudio de um mesmo arranjo ou a elaboração de uma composição musical em grupo. Também gravações de partes de um arranjo musical, pela docente, têm sido feitas, seja em áudio somente ou em vídeo, para que possam ser estudadas pelos/as discentes e cuja avaliação do processo é acompanhada por meio do envio de áudios/vídeos pelos/as estudantes. No intuito de se procurar manter os vínculos que a interação face a face produz, foram ainda proporcionados encontros em duplas ou trios, de forma que a docente consegue tocar/cantar e solicitar que os/as estudantes, cada um/a a seu tempo, consigam expressar-se musicalmente e contar com a orientação docente.

Pensando na entrega de um resultado final do repertório aos/às discentes, foram solicitados vídeos para uma montagem final. Todas as músicas estudadas são de compositores/as brasileiros/as⁹⁰ e contaram com acompanhamento de piano. Uma delas, cabe salientar, foi composta por um discente do Curso de Música, em homenagem à cidade de Bagé/RS.

Em aulas de prática instrumental, envolvendo o instrumento piano, o desafio iniciou já no momento de matrícula: quem possui o instrumento em casa? Alguns discentes, mesmo com teclado eletrônico, aceitaram o desafio e o processo contou com uma produção criativa de composições para piano, compostas a partir de modelos harmônicos, melodias cifradas, ostinatos e diferentes propostas de repertório musical, incluindo músicas de compositoras mulheres. Nessa perspectiva, foram realizadas atividades de leitura musical à primeira vista com obras da compositora e pianista francesa

⁸⁹ BandLab: plataforma de compartilhamento de criações musicais (www.bandlab.com).

⁹⁰ *Alguém Cantando*: Caetano Veloso; *Velha Infância*: Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown, Dari Moraes e Marisa Monte; *Ponto de Luz*: Fábio Peralta.

Cécile Chaminade⁹¹ (1857–1944). As gravações, quando os discentes não conseguiam enviar pelo *Moodle* - uma das plataformas utilizadas para postagem de atividades –, arquivos, materiais didáticos e partituras foram enviadas por e-mail institucional. Também, materiais didáticos foram compartilhados por grupo do componente curricular criado no aplicativo *WhatsApp*, de modo a favorecer uma rápida comunicação e possibilidades de avaliação dos trabalhos enviados. Em diferentes momentos, foram realizadas aulas individuais para acompanhamento dos estudos de piano, de modo a resolver problemas de dedilhado e interpretação musical.

Os/as estudantes, por sua vez, tiveram que aprender a lidar com seu tempo de estudo, que passou a ser mais exigente no sentido de precisarem se organizar para a realização também de aulas assíncronas e de entregas de tarefas solicitadas.

Algumas perspectivas para um futuro próximo

As perspectivas de retorno ao mundo acadêmico, tal como era antes, parecem não ter mais sentido. Uma vez, em aula teórica de um componente curricular intitulado “Tópicos especiais em educação musical”, uma discente relatou que, se não fosse na modalidade do ensino remoto, talvez teria desistido. Um dos objetivos do componente era discutir e refletir sobre diferentes tempos e espaços de socialização musical na contemporaneidade, em perspectiva crítica, a partir de autores/as estudados/as⁹². Procurando desenvolver a capacidade de problematizar as múltiplas experiências/vivências musicais a partir de um olhar atento e sensível desta realidade que se colocou diante de nós, as aulas oportunizaram ser um espaço de encontros, trocas e desabafos. Retomando que nossos/as discentes circulam e provém de distâncias geográficas muito longe da cidade de Bagé, no sul do Brasil, repensar nosso curso de graduação tornou-se tarefa urgente. Antes, todas eram aulas presenciais. Hoje, em tempos de pandemia e incertezas em relação a um futuro seguro, poderíamos repensar o currículo de modo flexível, oportunizando criar novas alternativas pedagógicas e pensar quais componentes curriculares poderiam ser ofertados de forma híbrida. Essas reflexões sinalizam uma necessidade advinda de uma nova prática (trans)formadora, que impulsionou docentes na busca por outras possibilidades pedagógicas e a necessidade de uma busca constante por formação específica para lidarmos com determinadas tecnologias. Dentre elas, cursos de edição de áudio e vídeo.

O Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Música – Licenciatura da Universidade Federal do Pampa já vinha ocupado com reflexões acerca do estudo para aproveitamento de até 40% de carga horária de componentes curriculares na modalidade a distância, conforme possibilita a

91 Referimo-nos aqui ao *Album des Enfants* Op. 123.

92 Dentre os/as autores destacaríamos os estudos de Maria da Graça J. Setton, Bernard Lahire, Franco Nanni e Pierre Bourdieu.

Portaria nº 1.418, de 28 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018), guardadas determinadas condições, de acordo com seu artigo 3º. Podemos inferir que, após a pandemia, muitas normatizações para os cursos de graduação poderão ser revistas e talvez os NDEs dos cursos venham a ter que se debruçar sobre reestruturações de seus projetos pedagógicos.

Referências

- Brasil, Ministério da Educação. (2018). Diário Oficial da União. *Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018*. Edição: 250, Seção: 1, Página: 59.
https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/doi-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251
- Pereira, M. V., & Oliveira, M. A. W. (2020). (Re)Ações da Associação Brasileira de Educação Musical em tempos de pandemia: Entre adaptações e a construção de um novo futuro. *Revista Música*, 20(2), 239–258. <https://doi.org/10.11606/rm.v20i2.179804>
- Santos, B. de S. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Almedina.

Making innovative connections: Striving for transdisciplinarity in the general music classroom

Sarah Burns

Independent researcher, United States

Abstract

Transdisciplinarity in the general music classroom can take obligatory connections beyond merely *meaningful* and elevate them to complex *innovative* connections. Prompted by the call for meaningful connections in the 2014 United States National Standards for Music Education, music educators strive to incorporate other disciplines into the general music curriculum or collaborate with other academic teachers in interdisciplinary projects. These efforts fall short of the innovative connections that can be obtained through transdisciplinary projects. This research sought to recognize the feasibility of transdisciplinarity in the general music classroom; identify characteristics of transdisciplinarity that are inherent in the general music classroom; explore the benefits and advantages of transdisciplinarity for music students and the general music curriculum; and develop ways to promote transdisciplinarity in music teacher education so as to equip music educators to be part of a transdisciplinary team. Through a mixed method approach, music lessons and activities found in music teacher education

resources were examined for manifest and latent content relating to disciplinary connections and a researcher-developed survey solicited input from music educators with experience in transdisciplinary projects. Completion of the examination of music teacher education resources and input from survey participants offered insight for the development of an innovative transdisciplinarity process model for realizing transdisciplinarity in the general music curriculum. This transdisciplinarity process model for general music will provide philosophical and organizational guidelines that will assist music educators in developing transdisciplinary projects in their own schools and communities. Thus, striving for transdisciplinarity provokes a shifting landscape for knowledge generation in the general music classroom and provides an intriguing potential to invigorate creative inquiry both in and outside the general music classroom.

Keywords: transdisciplinarity, general music, S.T.E.A.M., creativity, innovation

Resumen

La transdisciplinaria en el aula de música general puede llevar las conexiones obligatorias más allá de lo meramente significativo y elevarlas a conexiones innovadoras complejas. Impulsados por el llamado a lograr conexiones significativas en los Estándares Nacionales de Educación Musical de los Estados Unidos de 2014, los educadores musicales se esfuerzan por incorporar otras disciplinas en el plan de estudios de música general o colaborar con otros maestros en proyectos interdisciplinarios. Estos esfuerzos no alcanzan las conexiones innovadoras que se pueden obtener a través de proyectos transdisciplinarios. Esta investigación buscó reconocer la viabilidad de la transdisciplinaria en el aula de música general; identificar las características de la transdisciplinaria que son inherentes al aula de música general; explorar los beneficios y ventajas de la transdisciplinaria para los estudiantes de música y el plan de estudios de música general; y desarrollar formas de promover la transdisciplinaria en la formación de profesores de música a fin de equipar a los educadores de música para ser parte de un equipo transdisciplinario. A través de un marco teórico de métodos mixtos, las lecciones de música y las actividades que se encuentran en los recursos de formación de profesores de música se examinaron en busca de contenido manifiesto y latente relacionado con las conexiones disciplinarias. Mediante una encuesta desarrollada por investigadores, se solicitó aportaciones de educadores musicales con experiencia en proyectos transdisciplinarios. Examinar los recursos de formación de profesores de música y las aportaciones de los participantes de la encuesta permitió la obtención de información para el desarrollo de un modelo de proceso de transdisciplinaria innovador para lograr la transdisciplinaria en el plan de estudios de música general. Este modelo de proceso de transdisciplinaria para la música en general proporcionará pautas filosóficas y organizativas que ayudarán a los educadores musicales a

desarrollar proyectos transdisciplinarios en sus propias escuelas y comunidades. Por lo tanto, luchar por la transdisciplinariedad provoca un panorama cambiante para la generación de conocimiento en el aula de música general y proporciona un potencial intrigante para vigorizar la investigación creativa tanto dentro como fuera del aula de música general.

Palabras Clave: transdisciplinariedad, música general, S.T.E.A.M., creatividad, innovación

Introduction

“What is transdisciplinarity?” This question is the first response I get when I share my topic of research with practicing music educators. As I describe it they nod and say that they do that and go on to explain how they work with other teachers in their schools for “Multi/Cross/Interdisciplinary” projects. When asked why they participate in these projects, music educators say one (or both) of two things: “My administration is making me” and “It’s part of the national standards.”

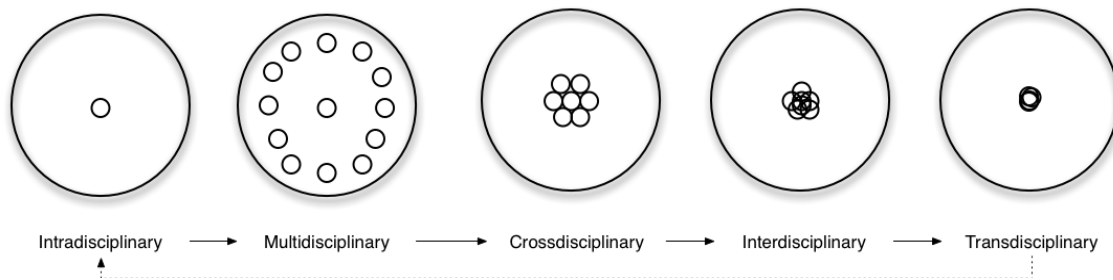
The general music *Connecting* strand of the 2014 United States National Standards for Music Education sets forth that music educators are to motivate student musicians to make *meaningful* connections. This often is relegated to making perfunctory connections with other disciplines as an out-of-classroom project or incorporating other disciplines into the music curriculum. Transdisciplinarity in the general music classroom can take these obligatory connections beyond merely “meaningful” and elevate them to complex *innovative* connections. Thus, striving for transdisciplinarity provokes a shifting landscape for knowledge generation in the general music classroom and provides an intriguing potential to invigorate creative inquiry both in and outside the general music classroom.

Related research

The hierarchal levels of disciplinarity (intradisciplinary, multidisciplinary, crossdisciplinary, interdisciplinary, and transdisciplinary) (see Figure 1) are evident in general music curricula to various degrees, though authentic transdisciplinarity is rarely achieved. Other academic disciplines are easily and conveniently incorporated into music curricula, often without much effort, and promoted as the pinnacle of collaboration amongst educators. Transdisciplinarity, however, promotes employing strategies that cross many disciplinary boundaries to achieve an original, holistic result (IGI Global, 2021). Too often, transdisciplinarity is not considered, sought after, and, as a result, not achieved in the general music classroom. This may be because of a lack of information, that it requires effort (the thinking outside the proverbial box) and, often, places music educators outside their own comfort zones.

Figure 1

Levels of Disciplinarity (Jensenius, 2012)



Educators, in general, and music educators, specifically, find that the entire framework of disciplinary thinking is challenged by transdisciplinary work as it seeks to assemble new approaches from nothing, combining and building upon existing knowledge in various disciplines for new purposes. Rigolot (2020) suggests considering transdisciplinarity as a new discipline and as a *way of being*. When considered thusly in the general music classroom, it extends far beyond established music curricula and other academic disciplines. This going *beyond* disciplines “asserts that transdisciplinarity identifies with a new knowledge about *what is between, across, and beyond disciplines* (the meaning of *trans*)” (Bernstein, 2015, p. 6). In going *beyond*, one encounters the complexity which is at the heart of transdisciplinarity (Craenen, 2016) and transforms the trajectory of connections from a *meaningful* attempt to one that is *innovative*.

In determining where transdisciplinarity begins and ends in regards to general music education, the objectives of this research are to:

- recognize the feasibility of transdisciplinarity in the general music classroom;
- identify characteristics of transdisciplinarity that are inherent in the general music classroom;
- explore the benefits and advantages of transdisciplinarity for music students and the general music curriculum; and,
- develop ways to promote transdisciplinarity in music teacher education so as to equip music educators to be part of a transdisciplinary team.

Methodology

Higbea (2017) described the whole concept of transdisciplinary learning as being elusive. In order to dispel some of this elusiveness, this research followed a mixed method approach. First, lessons and activities of selected music teacher education resources – books, textbooks, journal articles, blogs, websites, etc. published since the year 2014 (the date of the newest United States National Standards for Music Education) – were examined for manifest and latent content that promotes making connections between disciplines. These materials were identified by the researcher

by accessing education and music education databases, examining offerings by music education vendors, and recommendations offered by participants of the survey, such as blog posts and workshops. The found connections were assigned to hierarchical levels of disciplinarity, as identified by Jensenius (2012). The frequency of these connections identified in this examination of resources provided evidence of the degree to which transdisciplinarity appears in music teacher education resources.

A researcher-developed survey was conducted of music educators who have been or currently are involved in transdisciplinary-related projects, such as so-called S.T.E.A.M. (Science-Technology-Engineering-Arts-Mathematics) projects in the United States. The survey contained both open-ended and closed-ended types of questions. Anonymous participants, identified only as elementary music educators, were members of music education social media groups found on Facebook and Twitter. Fifty-three music educators ($N = 53$) completed the survey. Survey responses were categorized into the following themes: Areas of Focus (S.T.E.A.M), Lessons/Strategies, Resources/Teacher Training, and Challenges/Benefits. These resulting themes were further examined for characteristics of transdisciplinarity, process and procedures of transdisciplinary projects, challenges that were encountered during the projects, observable advantages or benefits of transdisciplinary projects for both student musicians and music educators, and the music educator's comfort level working outside their home discipline and engaging in new modes of thinking and taking action.

Results

Music education resources

The first aspect of this mixed method approach examined lessons and activities of selected music teacher education resources – books, textbooks, journal articles, blogs, websites, etc., published since the year 2014 (the date of the newest United States National Standards for Music Education). Of the many available resources, only notable ones will be shared here. A recent publication, *Full STEAM Ahead* (Blair & Finch, 2021) is an important resource for music educators to use to inspire students through imaginative storytelling using apps and green screens, coding, and sound design through use of a digital audio workstation. Websites, such as The OK Go Sandbox (<https://okgosandbox.org/>) and The Institute for Arts Education and STEAM (<https://artsintegration.com/>) are examples of organizations that strive to provide a variety of S.T.E.A.M.-related resources, toolkits, and professional development. Additional professional development is available through STEAM summits, which are workshops that encourage disciplinary ventures in education and occur at the state, national, and international levels. Google's Creatability,

Song Maker, and NSynth are examples of online creative programs that lead students to create through a STEAM lens. All resources offered a variety of activities or projects which aligned with the National Standards for Music Education as well as S.T.E.A.M. curricula found in schools across the United States.

Survey

Survey responses were categorized into the following themes: Areas of Focus (S.T.E.A.M = Science – Technology – Engineering – Arts - Mathematics), Lessons/Strategies, Resources/Teacher Training, and Challenges/Benefits. The Lessons/Strategies of survey participants were labeled by Area of Focus (S.T.E.A.M). Music, or the Arts, was a focus for 100% of the survey participants followed by the Math (70%) and Science (60%) areas of focus. This was supported by one survey participant's statement, "I'm focusing on cross-curricular activities that are obviously science or math related." Technology (40%) and Engineering (30%) had the least representation. The supporting Lessons/Strategies for each of these areas of focus were categorized into four different groups: Acoustics (including sound waves, overtones, and sound comparison) (40%), followed by Instrument Building (22%) and Online Creative Programs (22%), and Hands-On Experiments (16%). Survey participants offered websites, YouTube videos, and workshops at state or national conferences as resources for ideas and lessons.

Open-ended responses provided rich data regarding the music educators' attitudes about S.T.E.A.M.-related curricula, defined by one participant as "letting students experiment and describe the what and how." Further defined by another participant, "STEM/STEAM education does not have to mean using music to teach other subjects' standards. It means using the principles of STEM education (collaboration, creativity, communications, critical thinking) to teach music standards." Results indicated that teacher training in S.T.E.A.M. is lacking in both undergraduate and graduate preparation courses, evidenced by one survey participant asking, "Any suggestions out there to represent the "ARTS" part?"

Survey participants' attitudes about S.T.E.A.M.-related curricula along with the accompanying challenges and benefits were shared in open-ended responses. Some participants felt it was not necessary for music educators to adopt a S.T.E.A.M.-related curriculum, exemplified by this statement, "The arts need to simply continue on as if it wasn't a STEM/STEAM school. There should be no impact to your program. Each should enhance the other." However, many voiced opposition or concerns about the curricula based on what they had seen happen in their own school districts. For some, adopting a S.T.E.A.M.-related curriculum resulted in student contact time being reduced for music classes or the complete elimination of the music program because "it [the

S.T.E.A.M. curriculum] would include music...the district decided to emphasis STEAM rather than music.” One survey participant advised, “Before you hitch your wagon to the STEAM train, be sure you know what the consequences could be.” Another survey participant called a S.T.E.A.M.-related curriculum a “fad” and advised music educators to “steer clear” of it, echoing the sentiments of Bennett Reimer (1982), regarding textbook publishers adopting trending music education pedagogies: “[Publishers] can not, do not and will not promote some hot fad in the hope of reaping quick advantage” (p. 6). Though the term “transdisciplinarity” did not appear an any of the survey responses, some participants indicated it in their support of S.T.E.A.M.-related curricula, stating that, “the arts add creativity, out of the box thinking, focus, collaboration, and leadership – all qualities that [are] certainly to be encouraged.”

Discussion

None of the examined music education resources or survey responses identified projects or activities that met the criteria for transdisciplinarity. Most logically fall within the hierarchal levels of disciplinarity that precede transdisciplinary – intradisciplinary, multidisciplinary, crossdisciplinary, and interdisciplinary (Jensenius, 2012). This acknowledgement reveals several things. First, the lack of preparation in teacher training at the undergraduate and post-graduate levels often leaves music educators unprepared for implementing transdisciplinary lessons, then when in the field they develop lessons without the proper resources or information. Second, an examination of music education teacher resources reveals a lacking of resources written *by* music educators *for* music educators, though there is momentum to rectify this situation. Many resources are published without the input of music education consultants, often relying on consultants from other disciplines to provide teaching strategies for the arts. The responses of survey participants provide insight and a foundation upon which future music education resources could be written. Finally, music educators are eager to learn and implement new curriculum materials of a transdisciplinary level if it enriches the education of their students, but not if it negatively impacts the integrity of their current curriculum or music program. Effort must be made to bring these issues into consideration so that transdisciplinarity, which generally rejects the separation and distribution of academic subjects and scholarly approaches into individual disciplinary entities (Bernstein, 2015), may be fully explored.

Conclusion

Examining how disciplinary connections may be taken beyond *meaningful* to *innovative* has been the goal of this research. The resulting innovative transdisciplinarity process model is not just about creating an innovative connection, but also about growing as a community and learning from

others. This sense of community and learning from others depends upon the collaboration of experts from diverse fields on specific projects that transcend the boundaries of specific disciplines, thereby approaching the realm of transdisciplinarity. Thus, striving for transdisciplinarity provokes a shifting landscape for knowledge generation and promotion of higher-level critical thinking in the general music classroom and provides an intriguing potential to invigorate creative inquiry both in and outside the general music classroom. Together, with a transdisciplinary perspective, student musicians and music educators can embrace and create new ideals and information.

References

- Bernstein, J. H. (2015). Transdisciplinarity: A review of its origins, development, and current issues. *Journal of Research Practice*, 11(1), R1. <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/510/436>
- Blair, A., & Finch, K. (2021). *Full STEAM ahead*. Heritage Music Press.
- Craenen, P. (2016, October 16). Notes on transdisciplinary sounding art [Opening lecture]. *Oortreders: Festival for transdisciplinary art with sound*. <https://paulcraenen.com/notes-on-transdisciplinary-sounding-art/>
- Higbea, R. (2017, March 15). What the heck is transdisciplinary learning? *Making Teaching Visible*. <http://making-teaching-visible.blogspot.com/2017/03/what-heck-is-transdisciplinary-learning.html?spref=pi>
- IGI Global (2021). *What is transdisciplinarity?* IGI Global. <https://www.igi-global.com/dictionary/transdisciplinarity/50833>
- Jensenius, A. R. (2012, March 12). *Disciplinarity: Intra, cross, multi, inter, trans*. <https://www.arj.no/2012/03/12/disciplinarity-2/>
- Reimer, B. (1982). A radical view of the present and future of music education. In R. Colwell (Ed.), *Symposium in music education: A Festschrift for Charles Leonhard* (p. 6). University of Illinois.
- Rigolot, C. (2020). Transdisciplinarity as a discipline and a *way of being*: Complementarities and creative tensions. *Humanities Social Sciences Communications*, 7, 100. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00598-5>

Procedimiento para la transcripción y elaboración de materiales musicográficos braille en la UACJ

Darío Valentino Escobedo Ortiz, Danni Iglesias Díaz, Alonso Fierro Olea
Departamento de Arte, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

Resumen

En agosto del 2018, un alumno con ceguera ingresó a la Licenciatura en Música de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Tomando en cuenta que este alumno podía leer musicografía Braille, y buscando facilitar su inclusión, dicho programa académico gestionó y consiguió a finales del año 2018 una troqueladora braille, así como software de uso libre o gratis para transcribir partituras y otros materiales a musicografía Braille. Desde entonces, un grupo de profesores de tiempo completo se dio a la tarea de organizar a la planta docente del programa académico para determinar qué piezas y materiales deberían de facilitarse a dicho estudiante en formato o musicografía Braille, y establecer un proceso para la elaboración de estos. Siguiendo una metodología de investigación-acción, se elaboró el material requerido, así como también se creó un procedimiento sistematizado para poder hacerlo. Como consecuencia, se pudo recibir sin problemas a otro alumno con ceguera de nuevo ingreso al programa en el año 2020. A continuación, se ahondará en la teorización, los resultados de la investigación y los materiales de estudio que se han creado hasta el momento a partir del presente proyecto.

Palabras Clave: musicografía Braille, inclusión, investigación acción

Abstract

In August 2018, a blind student entered the Music Program at the Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Taking into account that this student knew how to read and music Braille, and to facilitate his inclusion, this academic program managed and obtained a braille embosser at the end of 2018, as well as free or free-to-use software to transcribe sheet music and other materials into Braille musicography. Since then, a group of full-time professors undertook the task of organizing the faculty of the academic program to determine what pieces and materials should be provided to this student in Braille, and establish a process for their elaboration. Following an action research methodology, the required material was transcribed, as well as a systematized procedure to do so was created. As a consequence, another blind student was welcomed into the program in 2020 without any problems. This document will further explain the theorizing, the research results, and the study materials created so far from this project.

Keywords: Braille musicography, inclusion, action research

Introducción

En agosto del 2018, ingresó al programa de la Licenciatura en Música de la UACJ un alumno invidente⁹³, generando la responsabilidad de facilitarle los medios necesarios para una efectiva inclusión. En cuanto a los materiales musicales y partituras requeridas, la problemática consistió en la poca variedad disponible de repertorio en Braille, surgiendo un contraste con los requerimientos del programa educativo en esta área de formación.

Planteamiento

Antecedentes

Existen pocas partituras en Braille, y en algunos casos con un costo. La Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos ofrece acceso a algunas partituras, pero sólo están disponibles para usuarios de alguna biblioteca pública estadounidense (Library of Congress, s.f.).

La Universidad del Estado de Florida tiene en su página web de la biblioteca del Colegio de Música un catálogo de obras en existencia en Braille (Florida State University, s.f.). En este catálogo se encuentran piezas musicales de alto nivel de dificultad para el piano, pero no para guitarra que es el instrumento principal de este alumno.

Hasta el momento en que se redacta el presente documento, no se ha encontrado en formato Braille la variedad de partituras y materiales musicales que requieren las diferentes materias de la Licenciatura en Música. De ahí que la opción más viable sea la elaboración propia del material necesario.

Derivado de lo anterior, surge la pregunta de investigación: ¿Cómo se puede establecer un procedimiento sistematizado que ayude a la transcripción y elaboración del material en musicografía Braille del material requerido en el programa de la Licenciatura en Música en la UACJ para propiciar la inclusión efectiva de un alumno invidente?

Marco teórico

Un estudio realizado por el INEGI en 2014 y actualizado al 2017 (INEGI, 2018), muestra el perfil demográfico de la situación de la discapacidad en México. Según este estudio, de la población nacional de personas con discapacidad con una edad mayor o igual a 15 años, solo el 10% de los hombres tiene estudios de escolaridad medio superior. En el caso de las mujeres, solo el 9.6% tiene este mismo nivel de escolaridad. Por otro lado, solo el 8% de los hombres y 5.7% de las mujeres

⁹³ El instrumento principal de este alumno es Guitarra Clásica

tienen nivel de escolaridad superior. Esto sugiere la necesidad de crear condiciones para que todas las personas de nivel preparatoria con discapacidad puedan ingresar a cualquier escuela de nivel superior sin mayores dificultades.

Por otro lado, Ainscow (2012) sugiere una lista de prácticas inclusivas en las escuelas y lecciones a partir de ellas. Recomienda analizar “qué tipo de apoyo adicional cada alumno en particular necesita” (p. 44). Asegura que la inclusión conlleva vencer los obstáculos que haya en la participación de actividades en clase y en el aprendizaje.

Mejía Zapata (2019), analiza la situación en nueve escuelas de nivel superior en Medellín, Colombia. Advierte que “cada persona con discapacidad es un universo que requiere ajustes diferenciales en pro de lograr el desarrollo de las competencias técnicas y transversales planteadas desde cada uno de los programas de formación” (pp. 160–161). También añade que “posibilitar la integración educativa requiere identificar las capacidades y no las discapacidades” (p. 161) de estas personas.

El sistema de escritura Braille fue inventado por Louis Braille, haciendo público su sistema de escritura en 1829 (The Editors of Encyclopaedia Britannica, s.f.). A la par, Braille adaptó su sistema para la música. Hoy en día, la musicografía Braille se ha estandarizado, existiendo varios manuales internacionales (Figura 1).

Figura 1

'Buenos días' transcrito al braille por el programa BrailleBlaster (American Printing House for the Blind, 2013)

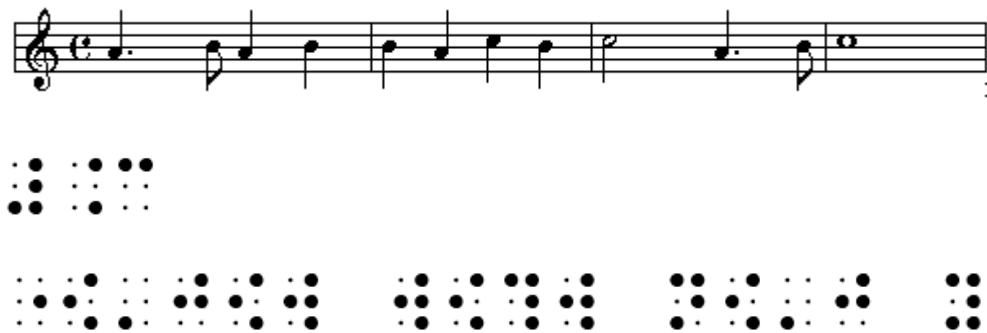


El más reciente es Music Braille Code, 2015 (Smith, 2016), donde se detalla los estándares seguidos por la comunidad internacional, enfocándose en la docencia de la música en braille en Norteamérica (Figura 2).

Rush (2015) enumera los softwares existentes para el apoyo y uso de músicos invidentes, incluyendo algunos de los que se usaron durante este proyecto. Siligo (2005) aborda aquellas circunstancias que pudieran hacer innecesario el utilizar material en braille, sugiriendo utilizar ampliamente la grabación de audio para poder expresar fragmentos muy cortos. Basándose en esto, se podrá descartar los materiales musicales que no requieren de transcripción al braille.

Figura 2

Fragmento musical en notación musical y en versión braille (BRL: Braille Through Remote Learning, 1996)



La Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE, 2017) cuenta con una biblioteca de obras musicales que se pueden leer, editar y procesar en la troqueladora por medio de un software que fue diseñado por ellos (ONCE, "Disponible EBRAI, un nuevo transcriptor braille para la adaptación de textos")⁹⁴.

Otro procesador de textos braille es BrailleBlaster, diseñado y respaldado por la American Printing House (2013). Este programa permite escribir texto y procesarlo de inmediato en caracteres braille, permitiendo previsualizar el producto final.

En cuanto a softwares de notación musical, actualmente existen varios que utilizan un formato digital universal llamado MusicXML, el cual es compatible con los programas de conversión al braille.

Después de analizar las opciones disponibles, se planeó utilizar los siguientes softwares: Freedots (Lang, 2008), MusiBraille (Tomé & Borges, 2018) y Braillemuse.net (Yokohama National University, 2014). Dado que el principio de funcionamiento de cada software es diferente, se optó por utilizarlos en combinación a modo de lograr objetivos concretos.

Objetivo principal

Establecer un procedimiento sistematizado y ágil que ayude a la transcripción a musicografía braille y elaboración del material requerido por el estudiante invidente.

⁹⁴ Se ha tratado de conectar este programa y procesar en la troqueladora texto editado en él sin éxito alguno todavía.

Objetivos particulares

Crear un listado preliminar del repertorio y material que se utiliza en las diferentes materias de la Licenciatura en Música.

Transcribir en formato digital los materiales y convertirlos al braille, para luego procesar en troqueladora.

Elaborar un catálogo final en formato electrónico de los materiales musicales transcritos para resguardo por parte del programa académico.

Metodología

Para el presente proyecto se optó por una metodología orientada a la investigación-acción. Kemmis y MacTaggart (1988) mencionan que la investigación-acción se caracteriza por construirse desde y para la práctica, pretendiendo mejorar la misma a través de su transformación, procurando al mismo tiempo comprenderla. La investigación-acción demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas, exigiendo una actuación grupal por la que todos los sujetos involucrados colaboran coordinadamente durante las diferentes fases del proceso de investigación.

Lo anterior implica la realización de un análisis crítico de las situaciones, para finalmente configurar el proceso resultante como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. Las características antes mencionadas resultan adecuadas a la naturaleza, contexto y tema del presente trabajo investigativo.

Cabe señalar también la importancia que encierra la reflexión de y durante este tipo de procesos, ya que nos permite dar respuesta a las necesidades que se derivan de la actuación del docente en el aula. Según Kemmis y McTaggart (1988), el resultado de la reflexión es una mejora de aquello que sucede en la clase y la escuela, proporcionando un medio para trabajar que vincula la teoría y la práctica en un todo único: “ideas en acción” (p. 10).

En sintonía con lo anteriormente planteado, para llevar a cabo el presente trabajo se tomó en cuenta en primera instancia las experiencias y resultados recabados sobre el trabajo con el alumno invidente durante su tránsito por las diferentes materias. Adicionalmente, los retos que representa la progresión en la dificultad de cada materia requieren de una constante reflexión sobre la naturaleza de las herramientas y efectividad de las estrategias utilizadas en el proceso de inclusión del estudiante, a modo de poder evaluar resultados para detectar aspectos a mejorar. A partir de este proceso, se comenzó a trabajar en el diseño de soluciones específicas para cada caso.

Resultados

Para el procesamiento del material se utilizaron tres softwares gratuitos de conversión de música al braille – Freedots, MusiBraille y BrailleMUSE – y dos programas de notación musical – MuseScore (2019) y Finale Notepad (MakeMusic, 2019). Estos últimos permiten transcribir la música en formato electrónico y exportarla a formato MusicXML.

En algunas ocasiones, se optó por usar el programa PhotoScore (Neuratron, 2018) para escanear partituras físicas y convertirlas a formato MusicXML, aunque siempre fue necesario utilizar Finale o MuseScore para editar las partituras ya que la copia digital no siempre es totalmente fiel a la física.

Con el archivo MusicXML del material a la mano, entonces se utilizó –tal y como se había planeado– alguno de los siguientes programas para su transcripción: Freedots (Lang, 2008), MusiBraille (Tomé & Borges, 2018) o BrailleMUSE (Yokohama National University, 2014).

A continuación (Figura 3), se muestran en resumen las fortalezas y debilidades de cada uno de ellos.

Figura 3

Ventajas y desventajas de MusiBraille, FreeDots y BrailleMUSE

Software de Conversión a Musicografía Braille			
Software	Ventajas	Desventajas	Uso Sugerido
MusiBraille http://intervox.nce.ufri.br/musi.braille/	<ul style="list-style-type: none"> Diseñado para personas invidentes Permite la importación de archivos XML Permite procesar directamente con la troqueladora braille Permite editar notación Gratis 	<ul style="list-style-type: none"> Restringido a Windows (PC) En portugués No permite escribir dos o más voces en una sola partitura No incluye números de compases o sistemas 	<ul style="list-style-type: none"> Transcribir partituras monofónicas Previsualizar en braille y en partitura los símbolos transcritos
FreeDots https://delvsi.d.org/freedots.html	<ul style="list-style-type: none"> Diseñado para personas invidentes Permite la importación de archivos XML 1.0 y 2.0 en Windows Gratis Escrito en lenguaje JAVA, permite instalarlo en diferentes sistemas operativos Numera sistemas y compases Permite añadir digitaciones 	<ul style="list-style-type: none"> Se requiere computadora con Windows, Mac o Linux En Inglés No permite importar XML 3.0 (en Windows), sólo 2.0 y 1.0 No permite editar notas Sin actualización desde 2010 	<ul style="list-style-type: none"> Transcribir partituras de cualquier instrumentación que no requieran edición Previsualizar en braille cualquier partitura XML 2.0 o anterior
BrailleMUSE http://www.braillemuse.net/	<ul style="list-style-type: none"> Portabilidad Varios idiomas: japonés, inglés, español Permite cualquier formato XML Permite elegir varias opciones de transcripción avanzadas Numeración de compases Separar por partichelas o en score 	<ul style="list-style-type: none"> Formato de incluir letras de canciones es algo confuso Marca las expresiones y marcas de tempo como texto simple No permite reproducir el sonido de las piezas No permite la edición 	<ul style="list-style-type: none"> Transcribir partituras de cualquier instrumentación que no requieran edición Previsualizar en braille cualquier partitura XML Traducir al braille cuando no haya acceso a computadora

Procedimiento de transcripción de música al braille

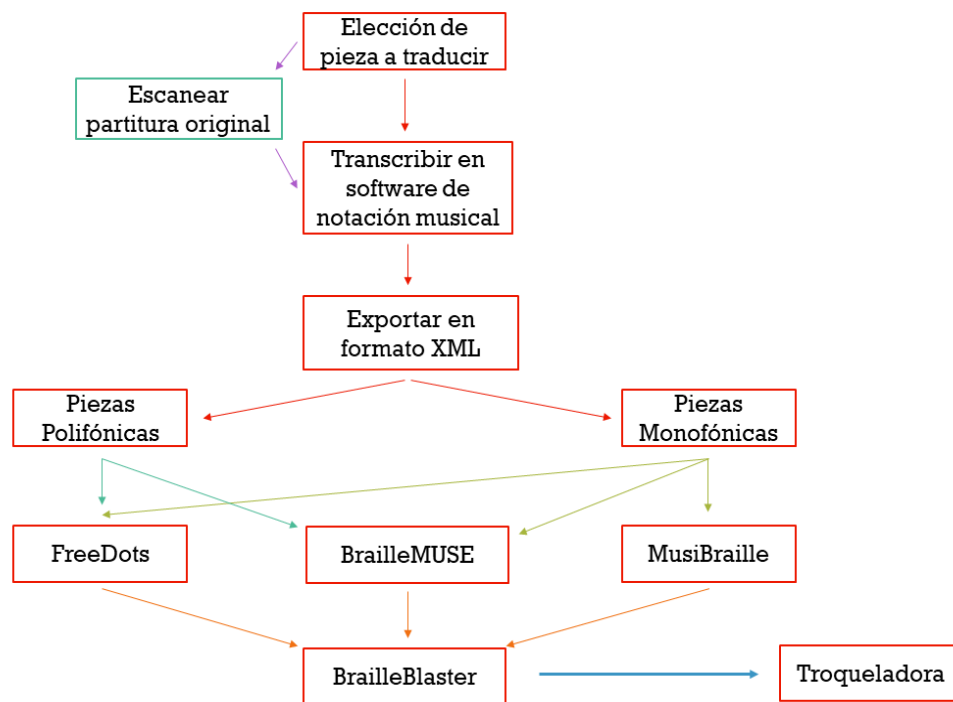
Como resultado del trabajo con los softwares antes mencionado, se pudo establecer un procedimiento para transcribir y procesar el material musical braille, el cual se resume de la siguiente manera:

1. Se eligen las piezas y materiales musicales a transcribir
2. Se escanea o se transcribe y se edita cada uno de los materiales y piezas por separado en notación musical, utilizando MuseScore o Finale.
3. Se exporta el archivo final a formato MusicXML.
4. Si es una pieza monofónica, utilizar MusiBraille, FreeDots o BrailleMUSE para su transcripción. Si es una pieza polifónica, descartar el uso de MusiBraille.
5. Copiar el resultado de la transcripción a BrailleBlaster para su edición final.
6. Guardar archivo de BrailleBlaster y procesar en la troqueladora braille.

El procedimiento pudiera expresarse gráficamente como se muestra en la Figura 4.

Figura 4

Diagrama de procedimiento para transcribir materiales y obras musicales a musicografía braille



A partir del procedimiento creado, se han generado los siguientes materiales en musicografía braille:

- Nueve estudios y diez piezas para la guitarra;
- ejercicios y escalas varias para la guitarra;
- dieciocho de los ejercicios del libro Mikrokosmos de Bela Bartok;
- 6 estudios del Op. 63 de Louis Streabbog;
- varios ejercicios del método Solfeo de los Solfeos de Lemoine y Carulli;
- 15 fragmentos de obras famosas como ejercicios de solfeo;

- partichelas de guitarra para dos duetos de piano y guitarra;
- ejercicios de armonía vistos en clase a manera de apuntes;
- partichelas de guitarra de ocho obras de música de cámara para cuartetos, tríos y duetos de guitarra; y
- partichelas para tenor de ocho canciones para coro.

Conclusiones

El propósito de la investigación se cumplió a un grado satisfactorio para el grupo investigador, puesto que el alumno ha podido aprobar cada una de las materias que ha cursado, así como un desarrollo como músico satisfactorio. Por otro lado, el impacto de este proyecto se evidenció de manera inmediata al recibir estos materiales y empezar a practicarlos. También, se abrió la puerta a recibir en este programa a otros alumnos con discapacidad visual. De hecho, otro alumno con ceguera ingresó a este programa en el año 2020. Por ello, se puede asegurar que el procedimiento ha quedado validado puesto que se han podido transcribir todo tipo de obras a musicografía braille, dando oportunidad a transcribir más materiales y partituras, ofreciendo cada una de ellas para cualquier persona interesada.

Referencias

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39–49. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4105297.pdf>
- American Printing House for the Blind. (2013). *BrailleBlaster* (Versión 1.1.18.148-stable) <https://www.brailleblaster.org/>
- BRL: Braille Through Remote Learning. (1996). *Braille Music Code 1997*. <http://brl.org/music/index.html>
- Florida State University. (s.f.). *Braille music*. <https://music.fsu.edu/library/specialcollections/braille>
- INEGI. (2018). *La discapacidad en México, datos al 2014* (Versión 2017). INEGI. http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825094409.pdf
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Lang, M. (2008, 20 de agosto). *FreeDots* (Version 20101116). <https://code.google.com/archive/p/freedots/>
- Library of Congress. (s.f.). *NLS at the Library of Congress*. National Library Service for the Blind and Print Disabled (NLS), Library of Congress. <https://www.loc.gov/nls/>

- MakeMusic. (2012). *Finale Notepad 2012* (Versión 2012). <https://www.finalemusic.com/products/notepad/>
- Mejía Zapata, S. I. (2019). Diversidad funcional e inclusión en Instituciones de Educación Superior (IES) en Medellín. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 36(2), 151–165. <https://doi.org/10.16888/interd.2019.36.2.10>
- MuseScore BVBA. (2019). *MuseScore* (Versión 3.0). <https://musescore.org/es>
- Neuratron. (2018). *PhotoScore & NotateMe First* (Versión 2018). <https://www.neuratron.com/photoscore.htm>
- ONCE. (2017). *Disponible Ebrai, un nuevo transcriptor braille para la adaptación de textos*. ONCE. <https://cti.once.es/noticias/disponible-ebrai-un-nuevo-transcriptor-braille-para-la-adaptacion-de-textos-1>
- Rush, T. W. (2015). Incorporating assistive technology for students with visual impairments into the music classroom. *Music Educators Journal*, 102(2), 78–83. <https://doi.org/10.1177/0027432115606181>
- Siligo, R. W. (2005). Enriching the ensemble experience for students with visual impairments. *Music Educators Journal*, 91(5), 31–36. <https://doi.org/10.2307/3400140>
- Smith, L. R. (Ed.). (2016). *Music Braille Code, 2015*. American Printing House for the Blind. http://www.brailleauthority.org/music/Music_Braille_Code_2015.pdf
- The Editors of Encyclopaedia Britannica. (s.f.). *Louis Braille*. Encyclopaedia Britannica. <https://www.britannica.com/biography/Louis-Braille>
- Tomé, D., & Borges, A. (2018, diciembre). *MusiBraille* (Version 1.11a). <http://intervox.nce.ufrj.br/musibraille/>
- Yokohama National University. (2014). *BrailleMUSE (Braille Music Support Environment) - Braille music translation server from MusicXML* - Braille music transcription server (BrailleMUSE). http://www.braillemuse.net/braille_music_score/en2/index.html

Reevaluating music education journal eminence

Dawn M. Farmer¹, Thomas E. Kloss²

¹Department of Music, Augustana College, USA

²Department of Music, Idaho State University, USA

Abstract

The purpose of this investigation was to quasi-replicate a journal eminence study by Hamann and Lucas (1998) and determine trends of music education research. As completed in the original study,

citation information from selected music education journals were collected. All research article reference citations in this corpus, containing four journals and their articles published in 2014-2019, were reviewed and tabulated. Overall, 10,960 citations were recorded from 428 of articles, originating in 1451 unique journals. Data indicated that the *Journal of Research in Music Education* remained the most cited music education journal, with more than double the citations of any other journal. As in the previous study, the 15 most-cited journals have been ranked in tiers based on percentages of citations recorded. In this replication study, new journals have shifted into the top tier, while other previously prominent journals have ceased publication. This new data opens discussion regarding the changing availability of journals, research articles, dissertations, digital platforms, and books over the 29 years between study periods, and how that accessibility has impacted research in the field.

Keywords: music education, citation, publication, eminence, ranking

Resumen

El objetivo de esta investigación fue replicar un estudio sobre la eminencia de revistas realizado por Hamann y Lucas (1998) y determinar las tendencias de la investigación en la educación musical. Como se completó en el estudio original, se recopiló información de citas de varias revistas de educación musical anteriormente seleccionadas. Se revisaron y tabularon todas las citas de referencia de artículos de investigación en este corpus, que contiene cuatro revistas y sus artículos publicados entre 2014-2019. En total, se registraron 10,960 citas de 428 de los artículos, que se originaron en 1,421 revistas únicas. Los datos indicaron que *Journal of Research in Music Education* siguió siendo la revista de educación musical más citada, con más del doble de las citas que cualquier otra revista. Como en el estudio anterior, las 15 revistas más citadas se han clasificado en niveles según los porcentajes de citas registradas. En este estudio de replicación, las nuevas revistas han entrado en el nivel más destacado, mientras que otras revistas anteriormente prominentes han dejado de publicarse. Estos nuevos datos abren la discusión sobre la disponibilidad cambiante de las revistas, los artículos de investigación, las disertaciones, las plataformas digitales y los libros durante los 29 años del período estudiado, y cómo esa accesibilidad ha impactado la investigación en el campo.

Palabras Clave: educación musical, citación, publicación, eminencia, rango

Review

Music education researchers produce and consume copious amounts of studies. These studies surface in articles, theses, dissertations, books, and other mediums and are shared across various platforms. Scholars of both the pre-tenure and tenured categories use such publication as a marker of success and even job security. Many post-secondary institutions use publications as a requirement for

the acquisition of tenure, and further publication for promotions or pay raises. The professional and/or personal desire to be published motivates music education researchers to seek appropriate outlets for their scholarship.

Within some tenure and promotion processes, the perceived eminence of the specific journal can add weight and significance to a publication record. Having publications within journals seen to be more competitive can strengthen the case of tenure or promotion for some academics. With many publications being available digitally, the virtual footprint of some journals may also carry significance in publication assessment. If publication is a professional necessity for most music education scholars, and journal eminence a contributing factor, it would benefit the profession to determine which journals are currently most prominent in the field.

In 1998, Hamann and Lucas published an article entitled “Establishing journal eminence in music education research.” Their study examines citations in music education research publications in order to determine which journals are more prominent. Reviewing six journals (*Journal of Research in Music Education*, *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, *Contributions to Music Education*, *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, *Update: Applications of Research in Music Education*, and *Southeastern Journal of Music Education*) across six years (1990-1995), Hamann and Lucas tabulated all references in the published articles to determine a tier system for journal eminence within music education. The authors conclude that 15 journals represented the majority of music education research journal citations, and three publications housed over 80% of the total citations. Considering the changes in the field and in publishing that have occurred since 1995, it is possible that the “first tier” music education journals have changed.

Furthermore, an analysis of the frequency of citations from international journals may provide insight as to the global perspective present, or not, in music education scholarship. And finally, the issue of “self-citation,” or authors that overly reference the journal of their publication, will also be examined and compared to the original study. The authors of this study have received support and encouragement from the original primary author before undertaking this endeavor.

As scholarship and publication remain as both essential and rewarding duties for music education scholars, the ability to inform their supervisors of the “eminence” for their published work can be crucial with a tenure or promotion situation. Having a current perspective for such eminence can provide professionals in the field with an anchor or goal to reach.

Method

Only four journals remain from the original six examined in the first study. All references from the *Journal of Research in Music Education*, *Bulletin of the Council for Research in Music*

Education, Contributions to Music Education, and Update: Applications of Research in Music Education, were collected and tabulated for each research article published from 2014 through 2019. As in the original study, these journals remain nationally distributed and retain a focus on the topic of music education. In this study, every cited artifact was included in the data tally, including articles, books, book chapters, magazines and periodicals, conference papers or proceedings, and historical documents. The researchers created a category for “other” artifacts that included recordings, software, websites, or information posted on the Internet, such as references to the National Music Standards.

The researchers developed a tabulation sheet in order both to track the tallying of artifacts and also to retain a hard copy of their data. These data were transcribed to an electronic spreadsheet for ease of analysis. In order to assess reliability, the researchers selected eight articles at random, two from each journal, and piloted their methods. In all cases, the music journal citation counts matched, and the tabulation sheet was modified for clarity of the “other” categories. The original study had five separate analyses, which will be addressed and reassessed with data from this current/second corpus.

Results

Initial tabulations show 18,401 total citations collected from the four journals over the six-year period (Table 1). Compared to the 1998 results, the number of unique journals cited within the four journals of study drastically rose from 576 journal titles to 1451 journal titles. Hamann and Lucas found citations for 134 journal titles in the field of music education, which grew to 149 journal titles in the current study.

Table 1

Comparison of descriptive statistics

Journals 2014 – 2019	Citations	Journals 1990 – 1995	Citations
Unique Journals Cited	1451	Unique Journals Cited	576
Journals in the Field of Music	149	Journals in the Field of Music	134
Journal Citations	10,960		
Book Citations	2994		
Book Chapter Citations	1341		
Dissertation Citations	1276		
Other/Web Citations	983		
Conference Paper/Proceeding Citations	378		
Historical Document Citations	333		
Magazine Citations	136		
Total Citations	18,401		

Analysis #1

As in the previous study, all journal titles cited fewer than 10 times (1335 journals) were not considered in this analysis. Of the remaining 116 journal titles, citation percentages were calculated for the 15 most-cited “music research focused” journals (Table 2).

Table 2

Comparison of prominent music research journals based on citation totals and grouped by tier

Journals 2014 – 2019				Total Tier	Journals 1990 – 1995				Total Tier
	Tier	Citations	%	%		Tier	Citations	%	%
<i>Journal of Research in Music Education</i>	1	2105	39.37		<i>Journal of Research in Music Education</i>	1	1711	54.91	
<i>Bulletin of the Council for Research in Music Education</i>	1	735	13.75		<i>Bulletin of the Council for Research in Music Education</i>	1	539	17.30	
<i>Journal of Music Teacher Education</i>	1	372	6.96		<i>Psychology of Music</i>	1	261	8.38	
<i>Psychology of Music</i>	1	371	6.94						80.59
<i>Update: Applications of Research in Music Education</i>	1	360	6.73		<i>Journal of Music Therapy</i>	2	132	4.24	
				73.75	<i>Update: Applications of Research in Music Education</i>	2	121	3.88	
<i>Music Education Research</i>	2	266	4.97		<i>Contributions to Music Education</i>	2	108	3.47	
<i>International Journal of Music Education</i>	2	252	4.71						11.59
				9.68	<i>Journal of Band Research</i>	3	51	1.64	
<i>Research Studies in Music Education</i>	3	173	3.24		<i>Quarterly Journal of Music Teaching And Learning</i>	3	36	1.16	
<i>British Journal of Music Education</i>	3	139	2.60		<i>Southeastern Journal of Music Education</i>	3	31	0.99	
<i>Contributions to Music Education</i>	3	137	2.56		<i>Canadian Music Educator</i>	3	27	0.86	
<i>Music Perception</i>	3	112	2.09		<i>Psychomusicology</i>	3	26	0.83	
<i>Journal of Band Research</i>	3	96	1.80		<i>Dialogue in Instrumental Music Education</i>	3	20	0.64	
<i>Action, Criticism, and Theory for Music Education</i>	3	83	1.55		<i>British Journal of Music Education</i>	3	20	0.64	
<i>Philosophy of Music Education Review</i>	3	76	1.42		<i>Music Perception</i>	3	20	0.64	
<i>Journal of Music Therapy</i>	3	70	1.31		<i>Missouri Journal of Research in Music Education</i>	3	13	0.42	
				16.57					7.82

The overall number of citations may have affected the comparison of data, as there has been a significant increase in the number of total citations in the replicated study. As demonstrated by the figures in Table 2, the *Journal of Research in Music Education* remains the most cited journal in the field. Robust citation numbers also exist for the previous Tier 1 journals: *Bulletin of the Council for Research in Music Education* and *Psychology of Music*, and the *Journal of Music Teacher Education* and *Update: Applications of Research in Music Education* have newly shifted into the Tier 1 rank. A natural break occurs to create the Tier 2 journals, and that rank includes *Music Education Research* and *International Journal of Music Education*. A final break occurs before the Tier 3 journals, all of which have more citations than the previous study’s Tier 3 journals. The current study’s Tier 3 includes *Research Studies in Music Education*; *British Journal of Music Education*; *Contributions to Music Education*; *Music Perception*; *Journal of Band Research*; *Action, Criticism, and Theory for Music Education*; *Philosophy of Music Education Review*; and *Journal of Music Therapy*. It may be worth noting that a small amount of education journals would have appeared in Tier 3 based on citation frequency, such as the *Arts Education Policy Review* (154 citations), *Teaching and Teacher Education* (108 citations), and the *Journal of Teacher Education* (105 citations).

Analysis #2

A second analysis involves a specific examination of the four ranked journals published by NAFME (formerly MENC). The *Journal of Research in Music Education* (2105 citations) remained the strongest of NAFME's publications, while the *Journal of Music Teacher Education* (372 citations) also has a significant presence. This journal, which began by publishing one volume per year in 1991, is now consistently releasing three volumes each year and has advanced into the Tier 1 range. The third NAFME publication, *Update: Applications of Research in Music Education* (360 citations), is also newly present in the Tier 1 of this study. Meanwhile, *General Music Today* (51 citations) also increased the citation count in this study, which was reported to be fewer than 10 citations in the Hamann and Lucas study.

Analysis #3

As in the original study, journals published by state organizations are still represented. Although *Contributions to Music Education* is distributed nationally, it is still considered a publication of the Ohio Music Educators Association and received the most citations of a state journal (137 citations). Other state journals cited in this study include the *Missouri Journal of Research in Music Education* (19 citations), *Texas Music Education Research* (11 citations), *New York School Music News* (3 citations), and *Florida Music Director* (2 citations).

Analysis #4

A fourth analysis of the data examines professional journals, or those "not dedicated to the publication of research findings" (Hamann & Lucas, 1998). Here, the *Music Educators Journal* (459 citations) remained highest on this list, just as it appeared in original study. As Hamann and Lucas (1998) justify, "professional publications play an important part in the communication of ideas in our profession" (p. 410). In the corpus of this study, the professional journals receiving a significant number of citations include *The Choral Journal* (57 citations), *Teaching Music* (20 citations), *American String Teacher* (19), and *Instrumentalist* (15 citations).

Analysis #5

Table 3 outlines the dispersion of journal citations from the journals present in Tier 1 and Tier 2. As with the previous study, even though the *Journal of Research in Music Education* was the most frequently cited publication, it was not the only journal cited in the Tier 1 journals. This suggests that "journal publication health" is still present in the field of music education.

Table 3*Analysis of journal citation dispersion of tier 1 and 2 publications*

Journal and Citation Total	Source of Citation (% of total)			
	JRME	Bulletin	Update	Contributions
<i>Journal of Research in Music Education (2105)</i>	47%	17%	28%	7%
<i>Bulletin of the Council for Research in Music Education (735)</i>	43%	22%	26%	8%
<i>Journal of Music Teacher Education (372)</i>	31%	24%	30%	15%
<i>Psychology of Music (371)</i>	46%	19%	29%	6%
<i>Update: Applications of Research in Music Education (360)</i>	32%	18%	42%	9%
<i>Music Education Research (266)</i>	31%	34%	27%	8%
<i>International Journal of Music Education (252)</i>	36%	29%	21%	14%

Discussion

The purpose of this study is to perform a quasi-replication of the Hamann and Lucas 1998 study and compare current music education research publication trends with those of the early 1990s. While there have been some changes in the results of the two studies, some trends have not changed. For instance, the *Journal of Research in Music Education* remains the most cited journal in the field.

One consideration for the differences found between the two studies is that some journals available in the first study are no longer published. Journals such as *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, *Southeastern Journal of Music Education*, and *Dialogues in Instrumental Music Education* were previously cited in the top 15 journals, but they no longer publish and therefore cannot contribute new articles to the research canon.

Perhaps more significant is the presence of the Internet and digital capabilities. Digital means of downloading and sharing have greatly contributed to the number of citations encountered in this study. It is worth noting that while similarities exist between the rankings of music journals between the two studies, the sheer amount of citations per article has significantly increased. Further, the

number of unique journal titles present in the corpus is dramatically different. Databases and Internet searches allow for modern researchers to find supporting documents and sources in fields outside of music education, without needing to have the knowledge about those other disciplines and journal titles first. The accessibility to sources has increased the number of citations per article as well as the number of journal titles accessed in a six-year span, and this does not take into consideration that the replication study is using only four of the six original journals, or two-thirds of the original intended corpus.

References

Hamann, D., & Lucas, K. (1998). Establishing journal eminence in music education research. *Journal of Research in Music Education*, 46(3), 405–413.

El cuento musicalizado y el teatro de sombras como herramientas de práctica interdisciplinaria en la educación musical: El caso de *Aprendo Presto*

Karla Maythé Figueroa Guzmán, Nakú Magdalena Díaz González Santillán, Manuel Felipe Espinás Valdés, Magdalena Moreno Caballero, Adriana Rojas Cordobá, Mirna Dalia Rodríguez Vidal

Facultad de Artes, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Resumen

El desarrollo de los estudiantes del área de educación musical se sustenta en diversas teorías, metodologías y prácticas que van delineando su perfil, con el fin de diseñar un entorno educativo que, a través de la enseñanza de la música, fortalezca su formación integral. El presente documento describe el trabajo realizado con un ensamble integrado por educadores musicales en formación, bajo el nombre de *Aprendo Presto*, el cual se funda en 2013 en la Facultad de Artes de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), el cual ha venido trabajando con el *performance* cuento musicalizado y teatro de sombras. Partiendo de las ideas de Willems, Dewey, Reimer, Lenoir, Eisner y Read, se discutió sobre la necesidad de proporcionar a los estudiantes en formación en el área, las competencias teóricas y prácticas a través de la experiencia interdisciplinaria que, además, les permitieran desarrollar su creatividad, manejar las emociones, lograr la sociabilidad, fortalecer su educación integral y acercar al público a la experiencia estética, convirtiéndose en el objetivo de la agrupación. Después de varios años de la implementación del proyecto, se ha podido observar que

han mejorado a través de la práctica del repertorio, la realización de los arreglos musicales, además de que han obtenido nuevas habilidades. Por otro lado, el cambio frecuente de integrantes permite refrescar los montajes, así como crear distintos desafíos. El trabajo posibilita, así mismo, cumplir con los requisitos de servicio social y prácticas profesionales. Una de las consecuencias de esta experiencia interdisciplinaria, es la titulación colectiva logrando la integración con otras áreas de la Facultad de Artes. El ensamble se ha convertido en uno de los grupos representativos de la propia facultad y se logró, además, consolidar a través de la obtención del premio Impulso México. Tanto los alumnos como el público han conseguido tener una vivencia diferente a través de un producto artístico interdisciplinario. Finalmente, los mismos integrantes refieren haber alcanzado algunas fortalezas como la experiencia didáctica, la práctica de ensamble, seguridad frente al público, la consolidación de los conocimientos pedagógicos, manejo de voz y escenario, desarrollo de la creatividad e improvisación. Al mismo tiempo que encontraron como áreas de oportunidad, la necesidad de reforzar el compromiso, la responsabilidad y la puntualidad de todos los miembros, así como la capacidad para montar un programa con dificultad media-alta

Palabras Clave: cuento musicalizado, formación interdisciplinaria, educación musical

Abstract

The development of our students in the area of Music Education is supported by diverse theories, methodologies, and practicums that intend to design an educational environment through musical teachings, whose main focus is to strengthen the integral educational at schools. This document describes the work of *Aprendo Presto*, an ensemble of students in the area of Music Education, founded in 2013 at the Facultad de Artes from the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), which has been working on *performance* pieces utilizing story musicals and theater of shadows. This format is based on the theories of Willems, Dewey, Reimer, Leni, Eisner, and Read, with which it was discussed the need to provide each student theoretical and practical competency through an interdisciplinary experience aimed at developing their creativity, emotional intelligence, and relationships as well as reinforcing their education, ultimately bringing the aesthetic experience to the public, making all of these the objective of their ensemble. After several years of working through this method, it has been observed that students are improving by practicing their musical repertoire, musical arrangements and acquiring new musical abilities. Also, the frequent change in ensemble members allows for diverse and creative developments. It also has allowed the students to complete their university social service and professional practicum requirements. Another achievement of this interdisciplinary experience is the bachelor's degree within the other areas of the Faculty of Arts. This ensemble has become a key representative of the Faculty, so much so that it has won an award, IMPULSO MEXICO. The students, as well as the public, have been able to experience

a different and artistic interdisciplinary production. Finally, the members of this ensemble have confirmed that they have strengthened their academic careers through the consolidation of educational knowledge, confidence, voice and stage handling, creativity, and improvisation. Also, new opportunities to reinforce commitment, responsibility, punctuality as well as the capacity to study programs with mid-high difficulty.

Keywords: musical story, interdisciplinary training, music education

Introducción

El desarrollo de las competencias en el estudiante del área de Educación Musical se sustenta en diversas teorías y metodologías, entre otros elementos de estudio que, junto a prácticas de enseñanza a lo largo de la carrera, crean y delimitan su perfil docente. Durante este proceso, va enfocando tanto los conocimientos como sus experiencias, al diseñar un entorno educativo para que los alumnos de escuelas regulares no sólo tengan una formación general sino que, a través de la educación musical, puedan desarrollar diversas habilidades, conocimientos y valores, acercándose a la formación de un individuo integral, tal como lo plantea Willems (1987). Para complementarla, se puede tomar una de las disertaciones de la escuela nueva de Dewey (1934, 1995), sobre cómo la experiencia es clave para comprender nuestro entorno, así, la música desarrollaría la sensibilidad, creatividad, manejo de emociones y sociabilidad en los estudiantes, además de otros aspectos. Sumando a ello el acercamiento de la misma al público propiciaría también, una mayor receptibilidad, integración social, apreciación y disfrute estético. Además, como lo plantea Reimer (1970) en *A philosophy of music education*, existe la necesidad de acercar la experiencia estética, no sólo a la élite, sino para todos.

Discutiendo sobre los fundamentos teóricos anteriores en la materia Pedagogía del siglo XX, se encontraron coincidencias que marcaron la creación del ensamble didáctico *Aprendo presto*, agrupación formada por estudiantes del área de Educación Musical de la Facultad de Artes de la BUAP, cuya finalidad, además del enriquecimiento musical de los integrantes en su formación, busca acercar la música a la sociedad, principalmente a los niños, para coadyuvar en su educación integral y, al mismo tiempo, crear nuevos públicos. Cada idea planteada sirvió para diseñar un proyecto que permitiera una manera distinta de ver, sentir y percibir la música, con el cual, la vivencia fuese única e irrepetible. Tras un análisis de diversas propuestas, se determinó que el formato *cuento musicalizado* sería el medio más idóneo de acercarnos, sobre todo, a los infantes, para lograr que escucharan un repertorio más amplio y crear un vínculo social a través de la experiencia musical, tomando como punto de partida la idea de Read (1982) sobre cómo se pueden integrar los niños por medio del arte.

Por otro lado, a lo largo de su práctica profesional, el músico realiza presentaciones públicas frecuentemente, sin embargo, son pocas las ocasiones en donde se le solicita interactuar con él.

Partiendo de la idea de Lenoir (2013), quien menciona: “[...]La razón de utilizar el enfoque interdisciplinario es [...] promover y facilitar en los estudiantes tanto la integración de los procesos de aprendizaje (integrating processes) como la integración del saber (integrated knowledge), su movilización y aplicación en situaciones reales” (p. 21) y debido a la exigencia de este tipo de performance, se hizo un trabajo entre teatro, literatura y música para acercar la experiencia deseada, ya que los alumnos no sólo tendrían que tocar el instrumento, sino crear al personaje, actuar, hacer el montaje, improvisar y realizar algunos arreglos musicales. En este formato, el músico tiene que ver la historia (video) para dar lectura a los diálogos y ejecutar su instrumento como solista o dentro del ensamble⁹⁵.

Este escrito relata la experiencia del ensamble *Aprendo Presto*, cuyo objetivo es proporcionar a los estudiantes las competencias teóricas y prácticas a través de la experiencia interdisciplinaria para desarrollar su creatividad, manejar las emociones, lograr la sociabilidad y fortalecer su educación integral. Con la práctica escénica de la agrupación, también se pretende acercar al público a la experiencia estética. A continuación se presenta la metodología desarrollada en la ejecución de este proyecto.

Metodología del proceso creativo

Desde el inicio, la metodología considera el proceso creativo del cuento musicalizado y se estableció utilizar el repertorio ya conocido por los estudiantes para realizarlo, con el fin de que lo practiquen y presenten constantemente en el escenario. Esto permitiría, a su vez, tener una mayor asimilación de las piezas, mejorar la interpretación, así como la confianza y el control del nerviosismo. Más adelante se irían integrando arreglos de obras para ser ejecutadas por diversas dotaciones instrumentales, y así fortalecer el trabajo en equipo.

Para acercar la experiencia estética al público y lograr no solo una percepción auditiva sino la de todos los sentidos, se analizaron diversas propuestas de intervención, por lo que se buscó el apoyo del artista visual Luis Camey, quien desde la fundación de *Aprendo Presto* hasta hoy es el director creativo. Se diseñó entonces, un performance consistente en un cuento musicalizado y teatro de sombras, que representó un reto, debido a que los alumnos tendrían que actuar, tocar y hablar al mismo tiempo. Por la dificultad que esto implicaba, se propuso grabar la actuación en video, que sería proyectado mientras los diálogos y la música se ejecutaban en tiempo real.

Así la metodología empleada para realizar un montaje se desarrolló de la siguiente manera:

- Análisis de la audiencia a la que va dirigido el espectáculo;

⁹⁵ Cabe hacer mención que el ensamble realizó un video como se explica más adelante, además de la elaboración del gión discursivo y musical.

- selección de literatura a utilizar;
- realización de libreto o guion;
- definición de lectores y actores;
- lecturas dramatizadas;
- diseño de escenografía, vestuarios, utilería y ambientación;
- grabación de material visual para ser proyectado;
- selección de obras musicales a incluir dentro del *performance*;
- realización de arreglos musicales;
- montaje de obras;
- ensayos generales; y,
- presentaciones públicas en diversos escenarios

El curso de las actividades que se desarrollaron se presenta a continuación.

Actividades realizadas

Tomando en cuenta la importancia que tenía para el ensamble el acercamiento al público infantil, la elección de las historias se hizo de acuerdo al mensaje que se quería enviar, buscando que estuviera pleno de aprendizajes y motivaran a la reflexión o la obtención de valores. Tal como declara Eisner (2004), “[...] el trabajo en las artes no solo es una manera de crear actuaciones o productos, es una manera de crear nuestras vidas ampliando nuestra conciencia...” (p. 19), por este motivo fue necesario diseñar un espectáculo que ofreciera un reto a los integrantes y una experiencia vívida para el asistente.

Tras la decisión de utilizar el cuento musicalizado y teatro de sombras, después de la selección de las historias, los estudiantes crearon los libretos a seguir para dar pie a la elección de personajes, creación de escenografía, vestuarios, utilería y ambientación acordes a cada cuento. Una vez diseñado el concepto se procedió a grabar el video que serviría para la proyección, se eligieron las obras musicales a ejecutar en el *performance*, se hicieron los arreglos musicales necesarios, se realizó el montaje, así como los ensayos generales.

A continuación la Figura 1 muestra a los músicos dando lectura al guion, y la Figura 2 se presenta la proyección de una escena. Ambas corresponden al *performance El ahijado de la muerte*, texto de los hermanos Grimm, en una adaptación de Moisés Martínez, integrante fundador de *Aprendo presto*.

Figura 1⁹⁶

Lectura del guion



Figura 2

Proyección de escena



Una vez completado el espectáculo, se presentó en diversos escenarios. Sin embargo, se observó que no causaba tanto impacto en los preescolares como en los jóvenes o adultos, por lo que se planteó otra configuración dirigida a los niños. Se recurrió entonces a los guiñoles manejados por los músicos mientras unos leían el guion y otros tocaban, pero era tanta la diferencia de tamaños que los niños perdían la atención en la historia, así que se optó por grabarla previamente con el guiñol animado, proyectándola con la musicalización y dramatización del cuento en tiempo real.

En la Figura 3 se muestra la lectura dramatizada, antes de la grabación del video perteneciente al guion de *La liebre y la tortuga* de Esopo, adaptada por Tania Trejo. La Figura 4 corresponde al proceso de creación de personaje para la grabación del vídeo de *El mago de Oz* de L. Frank Baum, adaptado por Alicia Romero. Tanto Trejo como Romero fueron integrantes del ensamble Aprendo Presto.

⁹⁶ Imágenes pertenecientes al acervo propio del ensamble.

Figura 3

Lectura dramatizada



Figura 4

Creación de personaje



Resultados

A través del trabajo realizado por el ensamble y las presentaciones en diferentes escenarios, destacando escuelas de todos los niveles, congresos y eventos académicos, se ha alcanzado el objetivo planteado por *Aprendo Presto*. Los estudiantes han podido fortalecer sus competencias teóricas y prácticas a través de la ejecución de su repertorio y la realización de los arreglos musicales, así como el desarrollo de otras habilidades como la adaptación y creación de guiones para los cuentos, actuación y todas las capacidades requeridas por el *performance*.

Por otro lado, aunque en la mayoría de las agrupaciones escolares la permanencia de los estudiantes es corta, pues depende de alguna materia o del interés momentáneo, lejos de resultar un inconveniente, ha permitido refrescar los montajes, ya que cada nuevo integrante imprime su sello a los personajes. Además, a pesar de que el espectáculo, libreto y proyección sean los mismos, el hecho

de contar con voces noveles y tener que adaptar nueva música, hace que se convierta en un nuevo desafío cada vez que se presenta.

Añadiendo a lo anteriormente dicho se ha logrado que los integrantes cumplan con el servicio social y las prácticas profesionales a través de su participación en el ensamble. A partir de esta experiencia interdisciplinaria, se implementó una titulación colectiva donde se integra a estudiantes de las otras áreas de la Facultad de Artes, aumentando la eficiencia terminal por medio de la modalidad *Tesis colectiva interdisciplinaria con producto escénico*.

Como se ha mencionado anteriormente, el ensamble se ha convertido en uno de los grupos representativos de la Facultad de Artes de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Otro de los resultados importantes fue la obtención del premio Impulso México, lo que sirvió de motivación para que los integrantes desearan seguir creciendo y permitió al ensamble consolidarse.

Aunque algunas de las historias fueron adaptadas para el público infantil, se ha observado que son igualmente disfrutadas por personas de todas las edades. Con esto, se ha logrado llevar la experiencia estética a diferentes escenarios, creando también nuevos públicos y ampliando el alcance de los objetivos, puesto que ha resultado novedoso e interesante para personas de todas las edades y no sólo para los niños.

Consideraciones finales

En una encuesta realizada a 23 integrantes y exintegrantes del ensamble, se obtuvieron algunos datos respecto a su experiencia dentro de *Aprendo Presto*, las habilidades que consideran han desarrollado así como las áreas de oportunidad en las que podrían mejorar. Entre las fortalezas sobresalen la experiencia didáctica, la práctica de ensamble, seguridad frente al público, la consolidación de los conocimientos pedagógicos, manejo de voz y escenario, desarrollo de la creatividad e improvisación. Dentro de los puntos a mejorar mencionaron que es necesario reforzar el compromiso, la responsabilidad y la puntualidad de todos los integrantes, además de la capacidad para montar un programa con dificultad media-alta. A continuación se presentan dos ejemplos de las respuestas a dicha encuesta (Figuras 5 y 6).

Figura 5

Resultados de fortalezas



Figura 6

Resultados áreas de oportunidad



Como parte del trabajo alcanzado desde el 2013 a la fecha, llevado a cabo alrededor de 80 presentaciones en diversos escenarios entre los que destacan la Feria de libro BUAP, instituciones de educación básica y nivel superior, así mismo fundaciones como Teleton (CRIT) y el Centro de Rehabilitación y Educación Especial, ambos del Estado de Puebla. Cabe mencionar que a lo largo de estos años, el ensamble se ha presentado en diversos congresos de educación musical en diferentes estados de la República Mexicana. Entre los títulos de *performance* con los que se cuenta resaltan: Un Cuento de Navidad de Charles Dickens, El Patito Feo de Hans Cristian Andersen, El Ruiseñor y la Rosa de Oscar Wilde, además de los antes mencionados. Las siguientes imágenes muestran a los integrantes del ensamble: ensamble del año 2017 celebrando el día del niño (Figura 7) y ensamble del año 2019 (Figura 8).

Figura 7

Integrantes del ensamble 2017



Figura 8

Integrantes del ensamble 2019



De acuerdo con Eisner (2004), las artes pueden tomar un papel importante en el desarrollo de la percepción sensorial y ayudar a cultivar la imaginación. Así, *Aprendo Presto* ha logrado tanto en sus integrantes como en los públicos a los que ha llegado, vivir una experiencia diferente a través de la creación de un producto artístico interdisciplinario.

Referencias

Dewey, J. (1934). *Arts and experience*. Minton, Blanch and Co.

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.

Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente* (Trad. G. Sánchez Barberán). Paidós.

- Lenoir, Y. (2013) Interdisciplinariedad en educación: Una síntesis de sus especificidades y actualizaciones. *Interdisciplina*, 1(1), 51–86. <http://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2017/09/b-Interdisciplinariedad-en-educación.-Especificaciones..pdf>
- Read, H. (1982). *Educación por el arte* (Trad. L. Fabricant). Paidós Educador.
- Reimer, B. (1970). *Philosophy of music education*. Prentice Hall.
- Willems, E. (1987). *Le bases psychologiques de L'education musicale*. Éditione Pro Musica. Versión castellana: *Bases psicológicas de la educación musical* (Trad. Sieglinde Luent). Paidós, 2011.

Una agrupación musical juvenil como elemento formador de ciudadanos

Jaime Elías Hernández Valenzuela

Conjunto Típico “Añoranzas”, México

Docente de Educación Secundaria, Secretaría de Educación Pública, México

Resumen

La motivación de este trabajo es el exponer como la educación musical, a través de los valores que contiene en sí misma, aporta elementos para que la juventud, en condiciones de vulnerabilidad, obtenga la formación necesaria para su vida en sociedad. A lo largo de 39 años de formación continua de jóvenes en la música típica mexicana, los directores del conjunto “Añoranzas”, sus integrantes y personas que les rodean se han percatado de los beneficios al aprender los elementos básicos del lenguaje musical y principios de ejecución de los instrumentos típicos mexicanos.

Palabras Clave: educación musical, juventud, vulnerabilidad, sociedad

Abstract

This paper aims to expose how music education, through the values contained in itself, gives elements for the youth, in vulnerability status, to obtain the necessary formation in order to live in society. Throughout 39 years of continuously training young people in Mexican folk music, the directors of the “Añoranzas” ensemble, its members and persons who surround them have noticed the benefits of learning the basics elements of the musical language and the beginnings of Mexican folk instruments techniques.

Keywords: music education, youth, vulnerability, society

Introducción

Desde finales de la década de 1970 en México, la cultura musical y estilos predominantes en este arte provenían de países extranjeros, en especial de los EEUU, dada la cercanía geográfica y la fuerza económica de las grandes productoras que, impulsados por posibles ganancias estratosféricas, promovieron de todas las maneras posibles el gusto por su música. Esto, debo aclarar, trajo afortunadas joyas musicales a nuestra patria, pero de manera directa desplazó el gusto de la música mexicana, en específico de la música folclórica y sus estilos propios, hacia aquellos que son producto de la evolución musical en otras latitudes; de manera indirecta provocó una infravaloración de la cultura musical mexicana al grado de casi dejarla en un estatus de artesanía adecuada para turistas extranjeros. Esto, a su vez trajo un impulso a la “Contracultura” (Roszak, 1981, p. 57) y provocó agrupaciones juveniles como “Los Panchitos” o las “B.U.K.” (Bandas Unidas Kiss) que llegaron a tomar notoriedad por cuestiones negativas y, en nuestro caso, se ubicaban geográficamente en el poniente de la Ciudad de México (Tacubaya, Santa Fe, el Cuernito).

Desarrollo

Es en este contexto cultural en el que un par de empecinados profesores de nivel secundaria fundan el que sería el Grupo Instrumental de la Escuela Secundaria Diurna No. 97 “Juan Enrique Pestalozzi” con el firme propósito de dar a conocer los estilos musicales típicos mexicanos de finales del siglo XIX y hasta mediados del siglo XX, así como algunos de los instrumentos característicos de esta misma época; todo ello para fomentar la identidad nacional citada en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Congreso de la Unión, 1917/2009). Por cierto, entre 1980 y 1996 la educación secundaria contaba con un sensacional Festival Nacional de Grupos Musicales Escolares que permitía, a través de una selección rigurosa, mostrar algunos de los logros obtenidos por los docentes de esta especialidad en diversos planteles escolares de toda la República Mexicana dando a los jóvenes la oportunidad de representar sus entidades de origen y compartir sus experiencias, nombres y, no pocas veces, datos de contacto con otros estudiantes en similares condiciones.

En el caso que nos compete en esta ocasión la disciplina que se impuso desde el primer día, el compromiso tanto de los alumnos como de sus familias, los ensayos a contra turno e inclusive algunos los sábados, pero, sobre todo, el trabajo en equipo que se enfocó en lograr el mejor desempeño posible de los integrantes arreglando las melodías a sus habilidades (poco a poco y según talentos propios desarrollados) y con los instrumentos musicales que tenían a la mano lograron presentarse en el Festival de 1982, y, subsecuentemente, hasta el año 1990; al finalizar su educación secundaria esa generación en 1991 y sabiendo que, como las generaciones que les antecedieron,

seguirían con sus estudios, sueños y compromisos propios de las edades preparatorias, implicando que tendrían que dejar sus instrumentos y la música que los habían marcado de manera permanente para dejar sus lugares a las siguientes generaciones de educandos de la Secundaria 97, se acercaron a sus profesores y solicitaron seguir en la agrupación que los había visto nacer musicalmente; inclusive solicitando se independizara de su alma mater para que las edades o pertenencia a ella no limitara su estancia en el grupo. Como respuesta a estas inquietudes nació el Conjunto Típico “Añoranzas”, con nombre propuesto y votado por todos sus integrantes, que se concentró en recibir a todos aquellos jóvenes, tanto estudiantes de los directores como aquellos indirectos, que quisieran aprender a tocar un instrumento típico mexicano [aclaro, las melódicas no entran en esta clasificación, pero con ellas se cubrió de manera brillante la familia de alientos], como podremos imaginar la cantidad de personas interesadas en aprender a tañer la guitarra ha sido sobresaliente. Sin embargo, en su primer ensayo y al observar otros instrumentos muchos de ellos han optado por tomar en sus manos alguno de los que no conocían y se enamoraron ellos como sólo los que hemos tenido la oportunidad de ejecutar un instrumento lo podemos entender, ya que dejan de ser solo madera, plástico y metal para convertirse en una segunda voz con la cual expresar alegrías, tristezas, esperanza, desamor o, inclusive, enojo.

Aquí no puedo dejar de referirme a la muy frecuente y atinada usanza de asignar un nombre de cariño, o apodo si se gusta, a nuestros instrumentos musicales, por ejemplo: Albert Einstein llamó a cada uno de sus violines “Lina” y lo acompañaron por muchos años, ya que inició sus estudios musicales a los seis años de edad y lo siguió tocando por el resto de su vida (Waldrop, 2017), así en el grupo que cariñosamente llamamos solo “Añoranzas” hemos tenido un contrabajo llamado “Filemón”, una guitarra apodada “La Güera”, una mandolina a la que le decimos “La Gritona” y que han pasado por manos de varias generaciones de jóvenes que, inseguros en un inicio y apasionados después, los tañen con el gusto que, pareciera, sólo los niños tienen al jugar con sus grandes amigos. Y es que sólo un gran amigo está en todos los momentos de la vida, nos escucha sin juzgar, nos ayuda a salir adelante, nos orienta hacia lo positivo y nos exige, de manera tácita, a ser mejores desde que lo conocemos hasta el último día de nuestra vida.

Es esta parte en la que, sin proponérselo, los directores del “Añoranzas” han podido atestiguar lo que Platón (356/1972) escribió en su libro “Leyes,” en específico en el libro VII cuando dice: “Pueden comprenderse bajo dos denominaciones generales todos los ejercicios propios de la juventud; bajo la de gimnasia los que tienen por objeto formar el cuerpo; y bajo la de música los que tienden a formar el alma” (p. 20); ya que han influido a formar ciudadanos responsables, conocedores de la existencia de diversos estilos musicales, respetuosos de los gustos de los demás, conscientes de los propios (por cierto, muy de acuerdo a la época que les ha tocado vivir) y que saben lo que implica trabajar en equipo. Todo esto nos ha permitido, a la gran mayoría de los que hemos integrado las filas del Añoranzas en distintos momentos, incorporarnos a las fuerzas laborales actuales, no

específicamente como músicos ya que entre nosotros hay médicos, contadores, ingenieros, rehabilitadores físicos, profesores, odontólogos, chefs, comunicadores, entre otras muchas actividades. Esto es de reconocérseles de principio a los jóvenes que, ya sea impulsados por la curiosidad o sus gustos, han sido parte de la agrupación, a sus familias por el apoyo que les brindaron para que acudieran a los ensayos, presentaciones, viajes, grabaciones y programas de radio y televisión. Pero nada de esto hubiera existido de no haber estado presentes esos dos docentes de quienes hemos hablado y que, dejando de lado el interés económico (el “Añoranzas” nunca ha cobrado por enseñar o prestar instrumental), aceptando las críticas de sus compañeros docentes de algunas otras especialidades (nunca falta quien dice: ¿Para qué hacen todo esto, si al final ni sus hijos son?) y, prácticamente, adoptando a generaciones de chicos provenientes de las zonas “conflictivas” de Tacubaya, Santa Fe, Jalalpa, El Pirú, Escandón y tantos otros barrios que viven situaciones complicadas de economía, seguridad y adicciones. Ellos trabajaron incansablemente por amor a la música típica mexicana y, de manera colateral, alejando a los jóvenes de esas problemáticas a la vez que inculcando elementos fundamentales para la conformación de una sociedad más justa y sana. Esa entrega y los valores que la enseñanza musical implica inspiraron a los jóvenes a comprometerse con sus instrumentos, entre ellos mismos y con sus directores para hacer realidad un sueño anhelado: que la Música Típica Mexicana sobreviviera, por lo menos dos generaciones más.

Esto ha permitido que el Conjunto Típico “Añoranzas,” aún en estos momentos de pandemia, cuente con 17 integrantes que se reúnen cada sábado desde las 08:00 y hasta las 11:00 horas a compartir el gusto por tocar juntos música de otras épocas. Para que esto se dé de manera adecuada se ha establecido una organización interna dentro de la agrupación en la que existen secciones de instrumentos bien delimitadas: salterios, mandolinas primeras, mandolinas segundas, melódicas, marimba, armonía (constituida de vihuela, guitarras y bajo sexto) y contrabajos. En cada una de estas secciones existe un jefe de sección designado por su experiencia, habilidad en el instrumento, conocimientos en el lenguaje musical, responsabilidad y compromiso demostrado para con el conjunto instrumental. Estos jóvenes jefes se comprometen a trabajar con todos y cada uno de sus compañeros para revisar juntos las melodías, su avance en la lectura de notas y ritmos, siempre guiados por el director lo que permite atender las necesidades propias de cada sección. Para los conciertos, el apoyo de los museos es fundamental, ya que al no mediar recursos económicos en ningún momento, sus instalaciones permiten difundir el trabajo realizado, la transportación se busca entre los mismos integrantes o algún amable patrocinador (muchas veces los directores o, inclusive, de parte de los integrantes que buscan reunir lo necesario).

A la distancia se percibe, por entrevistas llevadas a cabo con elementos de generaciones anteriores así como de las actuales, que su permanencia en el Conjunto Típico “Añoranzas” provocó en ellos (a) un cambio en su forma de razonamiento, en cuanto a tomar decisiones habiendo

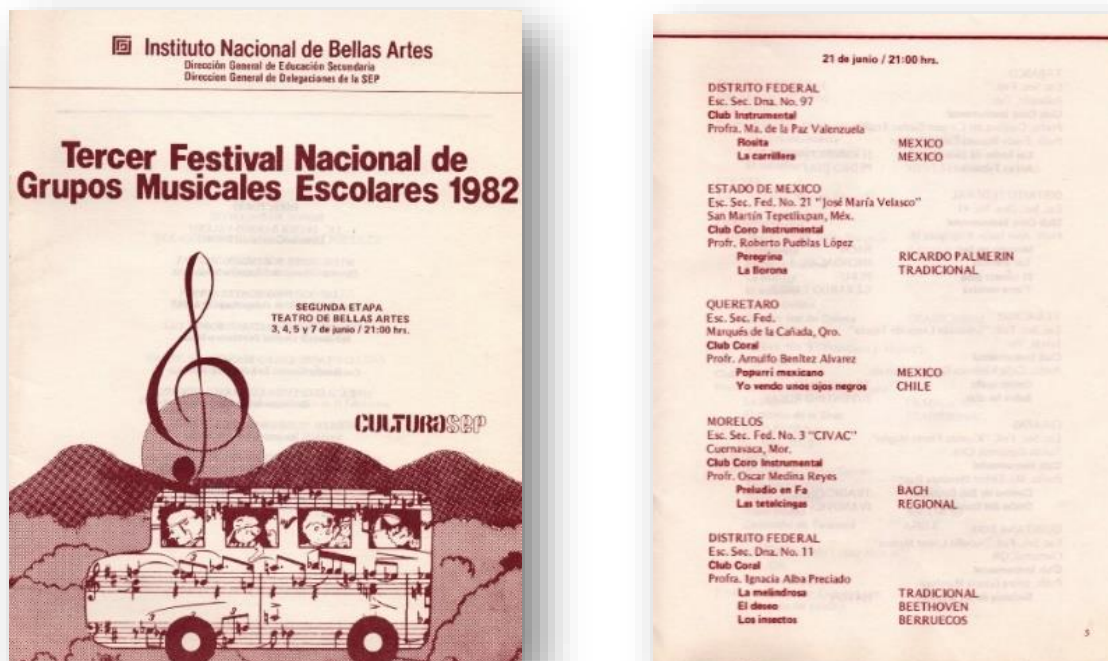
reflexionado con antelación; (b) en su comportamiento, ya que, mientras personas de las zonas donde vivían estaban en fiestas o concentrados en videojuegos, ellos se encontraban en ensayos, conciertos, viajes y demás actividades propias de la agrupación; (c) en su responsabilidad, al cumplir de manera voluntaria con un compromiso aceptado de manera consciente; (d) de intereses, al darse cuenta que había otros tipos de música, instrumentos, formas de vivir, gustos, comida (estos últimos sobre todo en los viajes); y (e) su vida tomó un rumbo que les permitió incorporarse a la vida productiva del país sin muchos problemas. Al mismo tiempo, les permitió observar a las personas que les rodeaban en su niñez (familiares en algunos casos) y darse cuenta como sus destinos han sido divergentes, a pesar de haber contado con las mismas oportunidades, asistido a las mismas escuelas, tener edades similares e intereses profesionales parecidos. El único factor de diferencia fue la decisión de optar por una oportunidad de aprender a ejecutar un instrumento musical o continuar con las actividades a las que ya estaban acostumbrados.

Existen, por supuesto, unos pocos casos en los que la influencia familiar invitaba a los jóvenes a quedarse en casa si no “sentían ganas.” Comentaban que si era muy desgastante no era absolutamente necesario que asistieran, daban prioridad a actividades sociales (fiestas, reuniones o salidas a pasear) o buscaban alguna razón para justificar el no llevar a los jóvenes a los ensayos. En estos casos es aún más excepcional el esfuerzo que los integrantes del grupo llevaron a cabo para continuar asistiendo y, finalmente, convencer a quienes les rodeaban de su pasión por lo que estaban tratando de lograr, las amistades que estaban conformando y la forma de expresión que estaban experimentando.

Es a esto último a lo que nos referiremos ahora. Durante el tránsito de la niñez a la juventud los cambios psicológicos, físicos y emocionales son tan determinantes que las actitudes que presentan un día son desechados al siguiente en una búsqueda constante de quienes son y las amistades juegan un papel fundamental en ello (como ya lo he expuesto anteriormente). Así que, al encontrar personas con las que pueden compartir intereses no solo musicales sino de vestir, deportivos, académicos e inclusive sentimentales, les permite forjar relaciones que, en muchas ocasiones, han sido para toda la vida; e inclusive, han llegado a ser hermanos de distintos padres que se escuchan, apoyan, comparten momentos alegres, los tristes y, sobre todo, en aquellos que implican decisiones complejas. Actualmente, los integrantes del grupo instrumental siguen siendo reclutados entre los estudiantes de secundaria del actual director y algunos otros jóvenes que, al tener la inquietud de aprender a tañer un instrumento musical, se dejan seducir por la vitalidad, estilo musical y vivencias que se comparten.

Figura 1

Imágenes de programa de mano del Tercer Festival Nacional de Grupos Musicales Escolares, 1982



Nota. En el anverso (izq.) se distingue la participación del entonces Club Instrumental de la Esc. Sec. Dna. Núm. 97 bajo la dirección de la Profra. Ma. De la Paz Valenzuela, que con el tiempo se convertiría en el Conjunto Típico "Añoranzas".

Conclusiones

Con base en la experiencia y observación continua durante los últimos 39 años, podemos afirmar que la enseñanza musical desinteresada en cuanto a lo económico, responsable conforme a valores, disciplinada con el aprendizaje del lenguaje musical, aún en sus niveles más básicos, y con el manejo de los instrumentos musicales provee habilidades de razonamiento, control de la motricidad fina y formación en cuanto a elementos sociales que les permiten, a aquellos que tienen la oportunidad de experimentarla, incorporarse a la vida laboral y ser provechosos para la comunidad que les rodea, ya que demuestran los valores que les fueron inculcados como parte de la formación musical que se dieron oportunidad de vivir.

Ahora, los docentes que formaron ese grupo hace 39 años, han pasado la estafeta a la siguiente generación de formadores conformada de personas que son o han sido parte del "Añoranzas" manteniendo así la esencia de esta agrupación que es: el rescate de la música y los instrumentos típicos de México; pero a últimas fechas con una conciencia más abierta de los aportes que se dan a la ciudadanía y la comunidad como fruto de la enseñanza musical, por lo que se mantienen los valores sobre los que se fundó y se han ido adaptando a las condiciones actuales, sobre todo la evolución

vertiginosa de la tecnología, buscando que los jóvenes conozcan sus orígenes y sigan sensibilizándose ante todas las manifestaciones artísticas que les rodean.

Referencias

- Congreso de la Unión. (1917/ 2009). *Texto original de la Constitución de 1917 y de las reformas publicadas en el Diario Oficial de la Federación del 5 de febrero de 1917 al 1° de junio de 2009*. (2009). Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2802/8.pdf>
- Platón. (356/1972). *Las Leyes, Libro VII. Tomo X*. (Trad. P. de Azcárate). Medina y Navarro Editores. (Trabajo original publicado ca. 356 a. C).
- Roszak, T. (1981). *El nacimiento de una contracultura: Reflexiones sobre la sociedad tecnocrática y su oposición juvenil* (7ª ed.; trad. A. Abad). Editorial Kairós.
- Waldrop, M. (2017). *Inside Einstein's love affair with 'Lina'—his cherished violin*. National Geographic. <https://www.nationalgeographic.com/adventure/article/einstein-genius-violin-music-physics-science>

Pioneering through COVID to host a virtual African drumming masterclass

Dan Keast

Music Department, The University of Texas Permian Basin, USA

Abstract

An 1800-seat auditorium was used to Zoom conference an international specialist to teach the music education majors and faculty a piece called Gahu from the Ewe culture of Ghana in West Africa. The music was taught by the master drummer over Zoom using the sound system in the hall. He would teach it in oral tradition by speaking it, asking us to speak it back, then playing it on his drum, and having us playing it back several times with him. Using eight laptops along the front of the stage that were in the call and aimed into the various areas of the hall, the master drummer could see us drumming. We used condenser mics interspersed in the hall to pick up our sound when he asked to hear us perform a part back to him. Speaking mics were also used when he would ask a question. Students could then come to the nearest microphone and answer his question. Since the hall is a Performing Arts Center, a dedicated sound engineer was able to staff the event to handle microphone

and speaker playback were optimal for the master drummer and students using headphones to monitor sound in/out of our feed. Students and faculty gained a valuable perspective about a style of music rarely heard in Texas. They also discovered information about a culture from Ghana that teaches music and dance as indivisible. Students learned about principles of foreign in Western music – respecting others’ “space” to perform, understanding when it is appropriate for an instrument to play within a song, and the unique challenges of finding your entrance while performing offset rhythmic layers. Most importantly, this was an exceptional opportunity for students to learn about a diverse culture and incorporate it in their future classroom endeavors.

Keywords: African drumming, virtual masterclass, Gahu drumming, Ewe culture

Resumen

Se utilizó un auditorio de 1800 asientos para la conferencia Zoom y un especialista internacional para enseñar a los estudiantes y profesores de educación musical una pieza llamada Gahu de la cultura Ewe de Ghana en África Occidental. La música fue enseñada por el baterista maestro a través de Zoom utilizando el sistema de sonido en la sala. Lo enseñaba en la tradición oral hablándolo, pidiéndonos que lo repitiéramos, luego tocándolo en su tambor y haciéndonos tocarlo varias veces con él. Usando ocho computadoras portátiles a lo largo del frente del escenario que estaban en la llamada y apuntadas a las diversas áreas de la sala, el baterista maestro pudo vernos tocando los tambores. Usamos micrófonos de condensador intercalados en la sala para captar nuestro sonido cuando pidió escucharnos interpretar una parte para él. También se usaban micrófonos parlantes cuando hacía una pregunta. Luego, los estudiantes podían acercarse al micrófono más cercano y responder a su pregunta. Dado que la sala es un centro de artes escénicas, el ingeniero de sonido dedicado pudo dotar de personal al evento para manejar el micrófono y la reproducción de los parlantes fueron óptimos para el baterista maestro y los estudiantes que usaban audífonos para monitorear el sonido dentro / fuera de nuestra transmisión. Los estudiantes y la facultad obtuvieron una perspectiva valiosa sobre un estilo de música que rara vez se escucha en Texas. También descubrieron información sobre una cultura de Ghana que enseña música y danza como indivisibles. Los estudiantes aprendieron sobre los principios de la música extranjera en Occidente: respetar a los demás, "espacio" para tocar, comprender cuándo es apropiado que un instrumento toque dentro de una canción y los desafíos únicos de encontrar su entrada mientras se realizan capas rítmicas compensadas. Más importante aún, esta fue una oportunidad excepcional para que los estudiantes aprendieran sobre una cultura diversa e incorporarla en sus futuros esfuerzos en el aula.

Palabras Clave: percusión africana, clase magistral virtual, percusión Gahu, cultura Ewe

Introduction

Practicum experiences, field observations, and field teaching are vocabulary used to suggest a similar activity where pre-service educators observe, or engage with, students in a school environment. In the best scenario, the cooperating teacher and university teacher have coordinated the curriculum. However, all too often the practicum student is teaching a lesson that is unrelated to the school students' location in the scope and sequence, thus creating a situation rife for discipline issues. Hollingsworth (1989) discovered pre-service teachers did not focus on student learning due to challenges with mastering the routines of discipline and management.

Recognizing the dire importance of these experiences, Bartolome (2017) wrote, "Experiences in real classrooms are considered a critical part of music teacher preparation, and various hands-on activities are thought to allow students to make connections between theory and practice in real time and in authentic contexts" (Bartolome, 2017, p. 265). A solution for the coordination error is a peer-teaching lab that facilitates regular microteaching episodes for the methods courses.

Teaching labs allow for pre-service teachers to concentrate on the teaching aspects without the challenges of discipline or classroom management (Powell, 2014). Also, the feedback from peers is viewed as helpful (Powell, 2011). The lab allows pre-service teachers to transfer the theoretical information into practice (Dotger et al., 2019). Methods courses are fraught with technical and theoretical information that pre-service educators need to blend. Pre-service educators might object to writing lesson plans they do not plan to teach. "However, when given opportunities to implement a planned sequence, such as in an authentic context learning experience, preservice teachers may come to view lesson planning as a worthwhile professional endeavor because they see their plans come to life" (Cassidy Parker et al., 2017, p. 288). A teaching lab allows that process to happen in an ideal situation.

Of course, the first couple weeks of the semester will be a challenge for a methods course to try and complete a peer-teaching. The instructor might be working through instrument check-out, students securing books, or student schedule changes effecting the roster. The use of the teaching lab for other instances might be given to topics that do not fit into courses. "[G]reater emphasis in preservice preparation should be placed on specific professional knowledge and skills associated with the practical aspects of running a music program, including involvement in extra-curricular programs, legal issues, budgeting, and communication skills" (Ballantyne & Packer, 2004, p. 310). Other topics might be those from the National Association of Schools of Music dealing with accreditation such as hearing, health, and safety.

The purpose of this project was to develop a method to continue an existing teaching lab course despite the many obstacles presented by the novel coronavirus: social distancing, masks, not

sharing objects commonly used in general music classrooms, hosting guest speakers, as well as masterclasses and workshops.

Methodology

During the summer of 2020, universities grappled with plans for fall face-to-face courses, blended learning, hyflex, or continue fully online as in the late spring of 2020 due to the COVID-19 virus. The researcher's own university was not unique in the strategizing for which courses might be allowed to occur face-to-face – if any courses were face-to-face. Music ensembles and private lessons were put forth as the highest priority, yet with strict measures for social distancing, masks, air filtration, and room scheduling.

Social distancing, masks, and the risks of spreading COVID made it challenging for music educators to teach face-to-face. Singing and playing musical instruments created aerosols that build up over time, endangering musicians despite singers' masks or bell covers on instruments. Rehearsals were cut short and extra filtration systems added to rooms to enhance existing HVAC filtration systems. Drumming was a natural way to move our music education curricular agendas forward in a safer manner.

Another large course on our campus is the Friday Afternoon Music Education Lab that is required for all active music education majors except those student teaching. As a smaller university, the course will often have 75-100 students enrolled in most semesters. With COVID-19, some students chose to self-isolate and were attending on Microsoft Teams while others were face-to-face since the course was designated "hyflex."

Attending face-to-face were music education majors ($N = 73$). The first portion of the 16-week semester is typically guest speakers on various topics, while the remaining time is microteaching sessions for each of the methods courses active that term. Previous guest speakers have included audiologists to discuss how to protect their hearing, behavioral psychologists sharing techniques for performance anxiety, colleagues from our College of Education to share updates to the State teacher certification requirements, and alumni panels on what they wish they would have done more of while in college. The faculty had not yet agreed upon a masterclass that would capture all the interests in the various studios. However, the idea of a music education drumming technique for the classroom was a perfect adaptation for the lab.

A desire to continue our teaching goals for social equity and diversity training forced the adaption of technology for hosting a West African master drummer via Zoom. We used an 1800-seat auditorium with a projector screen to Zoom in an international specialist to teach the music education majors, and faculty, a piece called *Gahu* from the Ewe culture of Ghana in West Africa.

The music was taught by the master drummer over Zoom using the sound system in the auditorium. The incoming sound from the Zoom call was routed into the auditorium's sound system into the main speakers. The master drummer would teach *Gahu* in oral tradition by chanting it, asking us to chant it back a few times, then he would play it on his drum, and ask us to play it back several times with him. He would then speak to us about how we performed or some information related to the drum. After a few moments, he would ask us to recall the part and perform it again as a memory rehearsal. When satisfied that it was learned and performed in time, the master drummer would then add the segment to a previously taught segment of music or another layer.

Due to the delay over the internet, playing with the master drummer, in time, was difficult. We could see and hear the master drummer to play with him on our end, though he most likely had us on mute. He toggled between two cameras: one on his face and another for his hands on the drums. He also had a condenser microphone and computer to stream private videos of his work in Ghana.

Using eight laptops along the front of the stage that were in the Zoom call and aimed into the various areas of the auditorium, the master drummer could see us drumming. We used condenser microphones interspersed in the auditorium to pick up our sound when he asked to hear us perform a part back to him. Speaking microphones were also used when he would ask a question or solicit a soloist to demonstrate their ability. Students could approach the nearest speaking microphone and answer his question. Since our auditorium is a Performing Arts Center, a dedicated sound engineer was able to staff the event to ensure microphone and speaker playback were optimal for the master drummer and students by using headphones to monitor sound in/out of our feed.

When the master drummer wanted to hear us perform a particular exercise with a specific accompaniment, he prerecorded that accompaniment and sent it in advance. In the face-to-face classroom, he would play the accompaniment live. However, in the Zoom classroom, the delay necessitated the accompaniment to originate on our end so he could hear it in sync on his end. When he would ask us to perform with an accompaniment, our sound engineer would play the master drummer's prerecorded accompaniment through the auditorium's house sound system while the condenser microphones in the house captured us performing with the accompaniment. The engineer was able to balance the sound as it went out to the master drummer.

Results and discussion

Students and faculty gained a valuable perspective about a style of music rarely heard in Texas. They also discovered information about a culture from Ghana that teaches music and dance as indivisible. Students learned about principles not often emphasized in popular music – respecting others' "space" to perform, understanding when it is appropriate for an instrument to play within a

song, and the unique challenges of finding your entrance while performing offset rhythmic layers. Not all of the *Gahu* rhythms are the same length, so students learned that while one layer was three beats long, another took six beats, and yet another eight beats. Working out the algebraic equation and learning to hear the particular entrance for each instrument was a challenge.

The master drummer also taught the students a great deal about the concept of how the drums “speak” in the Ewe culture of Ghana. Students learned to hit the tubanos appropriately so to not shout or whisper, yet speak and get several voices out of the drum from their weak and strong hands. The strong hand striking drum (deh), weak hand striking drum (geh), weak hand in center of drum head (gee), sticks on the side of the drum (ja), and so on.

Most importantly, this was an exceptional opportunity for students to learn about a diverse culture and incorporate it in their future classroom endeavors. The master drummer shared a few videos of his work in Ghana to discuss how *Gahu* is performed by the Ewe culture. It was interesting to see the Ewe children, women, and men performing on the traditional instruments, in their clothing, and of course the dancing.

References

- Ballantyne, J., & Packer, J. (2004). Effectiveness of pre-service music teacher education programs: Perceptions of early-career music teachers. *Music Education Research*, 6, 299–312.
- Bartolome, S. J. (2017). Comparing field-teaching experiences: A longitudinal examination of preservice and first-year teacher perspectives. *Journal of Research in Music Education*, 65(3), 264–286. <https://doi.org/10.1177/0022429417730043>
- Cassidy Parker, E., Bond, V. L., & Powell, S. R. (2017). A grounded theory of preservice music educators’ lesson planning processes within field experience methods courses. *Journal of Research in Music Education*, 65(3), 287–308. <http://doi.org/10.1177/0022429417730035>
- Dotger, B., Dekaney, E., & Coggiola, J. (2019). In the limelight: Utilizing clinical simulations to enhance music teacher education. *Research Studies in Music Education*, 41(1), 99–116. <https://doi.org/10.1177/1321103X18773102>
- Hollingsworth, S. (1989). Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American Educational Research Journal*, 26, 160–189.
- Powell, S. R. (2011). Examining preservice music teachers’ perceptions of initial peer- and field teaching experiences. *Journal of Music Teacher Education*, 21(1), 11–26. <https://doi.org/10.1177/1057083710386751>

Powell, S. R. (2014). Examining preservice music teacher concerns in peer and field-teaching settings. *Journal of Research in Music Education*, 61(4), 361–378. <https://doi.org/10.1177/0022429413508408>

The potential of American music education— for enhancing creativity, health, and wellbeing

Hanah Kim

University of Glasgow, U. K.

Abstract

Contemporary society represents new waves of emphasis on creativity, health, and wellbeing. In line with rapid technological developments, industrialisation, and informatisation, people have to be creative to be well-adjusted within this new dispensation (Serdyukov, 2017). Secondly, affected not only by economic improvements and increased lifespan but also by the dislocating physical, social, and emotional impact of new and unstable ways of living, people have had more interests in enhancing health and wellbeing (Kim, 2020). Reflecting all these phenomena, education has been obliged to foster pupils' creativity, health, and wellbeing as preparation for living in a prosperous society (Shaheen, 2010). Music education particularly has the potential to fulfil this role as human beings have enduring relationships with sound (Blacking, 1971; Mithen, 2005). Music education in the American continent particularly has the capability to maximise the positive influence of music. Affected by Dewey's pragmatism, practical and participatory forms of learning music have been emphasised for decades. Furthermore, since the field of music therapy as a scientific discipline first developed in the United States, Northern American countries have been the pioneer of special education (Wan, 2021). Musical culture in Latin America also has highlighted the positive impacts of music with various rhythm and tempo in their traditional music (Garza, 2020). The purpose of this paper is to examine the history, policy, and practice of music education in the American continent and illuminate what other nations may distil from those. The theoretical framework chosen for this study are John Dewey's pragmatism and Lev Vygotsky's constructivism. The investigation further focused on the concepts of "Musicking" conceptualised by Small (1998) and "Monism" first discussed by Wolff (1728). The research was conducted as a theoretical and conceptual study, and by implementing the methods of document analysis. Concentrating on theoretical main concepts, the study examined the history, policy, practice, and trends of American music culture and education. Implementing thematic analysis, several key concepts were drawn by interpreting policy documents,

books, articles, and conference proceedings that reflect current trends of music education in Americas. The results showed that contemporary music education policy in American continents emphasises strengthening creativity, health, and wellbeing by forming a learner-inclusive environment and participatory culture. Many countries have kept addressing the values of pragmatism and also reflecting the arguments of monism. In conclusion, American music education provides good models for facilitating pupils' creativity, health, and wellbeing, nurturing appropriate citizens, and realising inclusive education in the 21st century.

Keywords: American music education, creativity, health, wellbeing, participatory culture

Resumen

La sociedad contemporánea representa nuevas olas de énfasis en la creatividad, la salud y el bienestar. En consonancia con los rápidos avances tecnológicos, la industrialización y la informatización, las personas deben ser creativas para adaptarse bien a estas nuevas circunstancias (Serdyukov, 2017). En segundo lugar, afectadas no solo por las mejoras económicas y el aumento de la esperanza de vida, sino también por el impacto físico, social y emocional dislocador de formas de vida nuevas e inestables, las personas han tenido más interés en mejorar la salud y el bienestar (Kim, 2020). Reflejando todos estos fenómenos, la educación se ha visto obligada a fomentar en los alumnos, la creatividad, la salud y el bienestar como preparación para vivir en una sociedad próspera (Shaheen, 2010). La educación musical, en particular, tiene el potencial de cumplir este papel, ya que los seres humanos tienen relaciones duraderas con el sonido (Blacking, 1971; Mithen, 2005). La educación musical en el continente americano tiene, en particular, la capacidad de maximizar la influencia positiva de la música. Afectados por el pragmatismo de Dewey, las formas prácticas y participativas de aprender música se han enfatizado durante décadas. Además, desde que el campo de la musicoterapia como disciplina científica se desarrolló por primera vez en los Estados Unidos, los países de América del Norte han sido los pioneros de la educación especial (Wan, 2021). La cultura musical en América Latina también ha destacado los impactos positivos de la música con varios ritmos y tempo en su música tradicional (Garza, 2020). El propósito de este artículo es examinar la historia, la política y la práctica de la educación musical en el continente americano e iluminar lo que otras naciones pueden extraer de ellos. El marco teórico elegido para este estudio son el pragmatismo de John Dewey y el constructivismo de Lev Vygotsky. La investigación se centró además en los conceptos de "Musicking" conceptualizados por Small (1998) y "Monismo" discutidos por primera vez por Wolff (1728). La investigación se realizó como estudio teórico y conceptual, y mediante la implementación de los métodos de análisis documental. Concentrándose en los principales conceptos teóricos, el estudio examinó la historia, la política, la práctica y las tendencias de la cultura y

educación musical en el continente americano. Al implementar el análisis temático, se han elaborado varios conceptos clave mediante la interpretación de documentos de políticas, libros, artículos y actas de conferencias que reflejan las tendencias actuales en la educación musical en las Américas. Los resultados muestran que la política de educación musical contemporánea en el continente americano enfatiza el fortalecimiento de la creatividad, la salud y el bienestar mediante un entorno inclusivo para el alumno y una cultura participativa. Muchos países han seguido abordando los valores del pragmatismo y también han reflejado los argumentos del monismo. En conclusión, la educación musical en el continente americano ofrece buenos modelos para los alumnos, la creatividad, la salud y el bienestar, que nutre a los ciudadanos adecuados y se da cuenta, incluida la educación, en el siglo XXI.

Palabras Clave: educación musical en América, creatividad, salud, bienestar, cultura participativa

Setting the scene

Contemporary society represents new waves of emphasis on creativity, health, and wellbeing. First, in the era of rapid technological developments and a high degree of industrialisation and informatisation, people have to be flexible and creative to be competent and be well adjusted to this new dispensation (Serdyukov, 2017). Producers have to be creative to invent, devise, and make unique items. Consumers also have to be creative to select and implement diverse products and a great deal of knowledge spread in the world.

Secondly, affected by economic improvements comparing to the past (before the pandemic) and considering the increased lifespan for human beings, people have had more interests in enhancing health and wellbeing. Individuals and communities started to aim for the fulfilment of not only basic desires (the lower hierarchies in the famous Maslow's Pyramid) and requirements for survival, but also those factors that enable better states of being such as self-fulfilment and self-actualisation (the higher hierarchies in Maslow's pyramids). With the increased interest in happiness and wellbeing (especially in advanced economies), individual psychology has drawn more interest, alongside the increased popularity of counselling and self-help books (Kirby, 2019).

On the other hand, in another aspect, health and wellbeing have drawn more attention due to the negative effects of advancements such as pollution, the appearance of new diseases, widening financial gaps between different groups of the population, and mental illness, resulting from the dislocating social and emotional impact of new and unstable ways of living (Kim, 2020).

Reflecting all these phenomena, education has been obliged to play its role in strengthening pupils' creativity, health, and wellbeing as preparation for living and succeeding in a prosperous and

secure society (Shaheen, 2010). There have been increased endeavours to nurture active and creative learners by providing participatory activities rather than didactic teaching. Across the nations, inclusive education has been emphasised with the intention to embrace all pupils despite their different backgrounds to provide all learners with what they deserve and teach them to learn how to get along with others despite their different backgrounds and circumstances (Uttayotha & Scheef, 2021). Furthermore, there has been growing interests in therapeutic disciplines, and a growing number of mainstream schools have started to include these subjects in the curriculum or as extra-curricular events (Ecclestone et al., 2008).

Among the various subject taught in educational settings, music education particularly has the potential to fulfil the role of education for enhancing creativity, health, and wellbeing. As argued by a number of researchers such as Mithen (2005) and Blacking (1971), human beings have enduring relationships with sound and music in almost all culture on record. Furthermore, as also emphasised in the field of music therapy, it has been discussed that human beings have innate musicality to be influenced by, and react to music. Embracing these basic presuppositions, many researchers have studied the effects of music in diverse aspects and concluded that music has the power to enhance intellectual, physical, emotional, and social wellbeing (Hallam, 2015).

Music education in the American continent particularly has the potential to maximise the positive influence of music for pupils. Affected by Dewey's pragmatism, practical and participatory forms of learning music have been emphasised for a long time, and these trends have been more highlighted since World War II. Furthermore, although therapeutic implementation of music has appeared since Ancient Greek, the field of music therapy as a scientific and systematic discipline first rose and developed in the United States. Since then, Northern American countries have been the pioneer of special education in music (Wan, 2021). Musical culture in Latin America also has highlighted important aspects of music for bringing positive impacts of music with various rhythm and tempo in their traditional music. All these trends in musical culture have been reflected in contemporary music education in the American continent.

Research objectives

The purpose of this paper is to examine the history, policy, and practice of North and South American music education and illuminate what other countries may distil from those. The theoretical framework used in this study are John Dewey's pragmatism and Lev Vygotsky's constructivism. Focusing on experience and emphasising the application of learning to practice in everyday lives, Dewey was against the tendency to alienate knowledge and theory from experience (Gregor & Granger, 2012). Taking the stance of constructivism, Vygotsky viewed that knowledge is actively

constructed by the learners within the learning environment (Liu & Matthews, 2005). The arguments of pragmatism and constructivism can be encompassed by the term “Musicking” conceptualised by Small (1998), which means “doing” music. This concept stresses active engagement with music and the process of creating music (Kim, 2020).

In education, these ideas can be realised by providing pupils with opportunities to be “active learners” and “interact” and “communicate” with others. Learners should be in the environment where they can have access to multimodal ways of experiencing, and to be able to discover, use, expand, or change the experienced in further encounter in their own ways (Reich, 2007).

Research methods

The research was conducted as a theoretical and conceptual study and by implementing the methods of document analysis. Concentrating on theoretical main concepts, the study first examined the history, policy, practice, and trends of American music culture and education, focusing on the concepts of monism, pragmatism, and participatory culture. Thereafter, the process of document analysis followed with the intention to analyse music curriculum in several countries in American continents and draw the benefits of those that can provide guidelines for the direction of music education in contemporary society. Implementing thematic analysis, several key concepts were drawn by interpreting policy documents, books, articles, and conference proceedings that reflect current trends of music education in Americas.

Results

The results showed that contemporary music education policy in American continents emphasises strengthening creativity and wellbeing by forming a learner-inclusive environment and participatory culture. Many countries in the American continent are urging for realising practical music and cultural education. Practical engagement with music is being realised with diverse opportunities of performing as individuals and as a group, both in curricular and extra-curricular settings. Furthermore, many schools are taking interdisciplinary approaches to embrace all pupils through their unique abilities, and trying to enhance creativity, health, and wellbeing through musical activities, addressing the arguments of monism. Finally, particularly in North American countries, technological devices are implemented effectively to provide pupils with more interesting music teaching.

For example, in the U. S., creating, performing, and responding to music have kept being stressed since the 2014 Music Standards have begun to be addressed in education. A number of musical pedagogies including Kodály, Orff-Schulwerk, and Dalcroze-Eurhythmics are popularly

being implemented in schools. Pupils are widely engaged with musical activities in the traditional forms of ensembles such as band, chorus, and orchestra, and their variations such as marching band or show choir (CMA Foundation, 2017). Furthermore, as the country in which the field of music therapy was rooted as a scientific and systematic discipline, therapeutic interventions of music are being applied both in mainstream and special schools with the intention to ensure pupils' wellbeing.

In Mexico, a number of musicians such as Cesar Tort (1929- 2015) also have strived to enrich music education in relation to the tradition and the culture of the country. They emphasised the importance of learning about the instrumentation, genres, modes, melodic traits, rhythmic patterns, and folklore. They argued that these contents should be included in the curriculum, along with the traditions and the history of Mexico (Valdivia, 2019).

Music educators in Latin American countries particularly endeavoured to foster national identity by including their own musical tradition consists of distinctive genres in the curriculum (Oliveira, 2003). According to Monsim appeared in Wolff's Logic of 1728 and emphasised by David Hume (1748) highlighting the "embodiedness" of the human persons, the human body and mind constitute one unitary entity (Hume, 1748). Within this integrated understanding of their nature, human beings create and react to the artwork through their body and mind (e.g., Reybrouck, 2017), experiencing extended and extra-musical effects that are constantly (if often obscurely) interlayered with their health and wellbeing. The unique structure, tempo, rhythm, melodic contours, and pitch let listeners be exposed to the musical stimulus and influence their perceptions quite schematically (Hosken & Ashley, 2017)—dependent upon sensitivity to variations and conflicting cues in the psychoacoustic features of the work (Swaminathan & Schellenberg, 2015).

For example, in Argentina, vocal and instrumental music education is being encouraged and stretching its nature by being combined with dance and theatre education. Music is playing its role as a medium of social interactions and self-expression for the indigenous groups of people (Frega, 2001).

In Ecuador, addressing the guidelines of NCCAE which is the official document for conducting cultural and artistic education, schools have aimed at providing pupils with knowledge of contemporary culture and promoting inclusive spaces for active personal expression in classes (Abril, 2019).

In Venezuela, practical music education is being continuously fostered in line with the trends of music culture. From the 1940s, the concert societies encompassing choral and orchestral movement have been created, and in 1965, the first electroacoustic music laboratory, the Estudio de Fonología Musical of the Instituto Nacional de Cultura y Bellas Artes (INCIBA), was established by Edgar Palacios. From the 1970s, then, there has been a growth of higher academic music education institutions such as conservatoires and universities (Palacios, 2017). As a country in which El Sistema movement has first started by José Antonio Abreu in 1975 (Abreu, 2009), with the mission to

transform lives through music, music education has kept playing its role in enhancing pupils' wellbeing and realising social justice as well (Torres-Santos, 2017).

As such, it can be observed that music education in the Americas has kept addressing the values of pragmatism and participatory education, also addressing the arguments of monism. They have the potential of playing the necessary role in contemporary society.

Conclusion and discussion

In conclusion, it can be observed that North and South American music education provides good models for conducting music sessions in schools that would extend the benefits of music education. Music education in the Americas is striving to strengthen pupils' creativity, health, and wellbeing, nurture appropriate citizens in the 21st century, and realise "education for *all*" by embracing *all* pupils.

References

- Abreu, J. A. (2009). *The El Sistema music revolution* [Video]. TED. https://www.ted.com/talks/jose_antonio_abreu_the_el_sistema_music_revolution?language=en
- Abril, J. (2019). The state of music education in the basic general public schools of Ecuador: The administrators' perspective. *International Journal of Music Education*, 37(3), 370–389. <https://doi.org/10.1177/0255761419842415>
- Blacking, J. (1973). *How musical is man?* Faber and Faber.
- CMA Foundation. (2021). *The state of music education in United States public schools, 2017*. <https://www.giveanote.org/blog/2017/09/the-state-of-music-education-in-united-states-public-schools-2017/>
- Ecclestone, K., & Hayes, D. (2008). *The dangerous rise of therapeutic education*. Routledge.
- Frega, A. L. (2001). Music education in Argentina [Paper presentation]. *UNESCO Regional Meeting of Experts on Arts Education at school level in Latin America and the Caribbean*. Brazil, 2001.
- Garza, G. (2020). *Saxophone music from Latin America* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Iowa. <https://doi.org/10.17077/etd.005605>
- Gregory, M., & Granger, D. (2012). Introduction: John Dewey on philosophy and childhood. *Education and Culture*, 28(2), 1–25. <https://doi.org/10.1353/eac.2012.0014>
- Hallam, S. (2015), *The power of music*. iMerc, University of London.

- Hosken, F., & Ashley, R. (2017). Embodied responses to the drop: Expectation fulfilment and strength. *ESCOM 2017 Book of Abstracts, 25th Anniversary Edition of the European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM); Expressive interaction with music*. Ghent, Belgium, 31 July – 4 August 2017.
- Hume, D. (1748/2007). *An enquiry concerning human understanding and other writings* (S. Buckle, Ed.). Cambridge University Press.
- Kim, H. A. (2020). *Creativity and wellbeing in music education: Philosophy, policy and practice in the context of contemporary Scottish primary education* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Glasgow. <http://theses.gla.ac.uk/81729/>
- Kirby, J. (2019). *Feeling the strain: A cultural history of stress in twentieth-century Britain*. Manchester University Press
- Liu, C. H., & Matthews, R. (2005). Vygotsky's philosophy: Constructivism and its criticisms examined. *International Education Journal*, 6(3), 386–399. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854992.pdf>
- Mithen, S. (2005). *The singing neanderthals: The origins of music, language, mind and body*. Harvard University Press.
- Oliveira, A. (2003). The activities of the CNCDP: A preliminary assessment. *e-JPH*, 1(1). https://www.brown.edu/Departments/Portuguese_Brazilian_Studies/ejph/html/issue1/pdf/oliveira.pdf
- Palacios, M. (2017). Venezuela. In R. Torres-Santos (Ed.), *Music education in the Caribbean and Latin America: A comprehensive guide* (pp. 249–262). Rowman & Littlefield.
- Reich, K. (2007). Interactive constructivism in education. *Education and Culture*, 23(1), 7–26.
- Reybrouck, M. (2017). Expression and interaction in real-time listening: A dynamical and experiential approach to musical meaning. *ESCOM 2017 Book of Abstracts, 25th Anniversary Edition of the European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM); Expressive Interaction with Music*. Ghent, Belgium, 31 July – 4 August 2017.
- Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: What works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 10(1), 4–33. <https://doi.org/10.1108/jrit-10-2016-0007>
- Shaheen, R. (2010). Creativity and education. *Creative Education*, 1(3), 166–169. <https://doi.org/10.4236/ce.2010.13026>
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening (Music Culture)*. Wesleyan University Press.

- Swaminathan, S., & Schellenberg, E. (2015). Current emotion research in music psychology. *Emotion Review*, 7(2), 189–197. <https://doi.org/10.1177/1754073914558282>
- Torres-Santos, R. (2017). *Music education in the Caribbean and Latin America: A comprehensive guide*. Rowman & Littlefield.
- Uttayotha, S., & Scheef, A. (2021). Partnerships to promote inclusive education for students with disabilities in Thailand. *Journal of Global Education and Research*, 5(1), 85–95. <https://doi.org/10.5038/2577-509x.5.1.1102>
- Valdivia, J. (2019). La aplicación de una propuesta multimedia para el desarrollo de algunas habilidades musicales en niños de preescolar mexicanos: Un estudio de caso. *Revista Internacional de Educacion Musical*, 2019, 7(1), 15–23. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2307484119878632>
- Wan, S. (2021). Annetta T. Mills and the origin of deaf education in China. *Canadian Journal of Disability Studies*, 10(1), 84–99. <https://doi.org/10.15353/cjds.v10i1.730>
- Wolff, C. (2003). *Logic or rational thoughts on the powers of the human understanding with their use and application in the knowledge and search of truth*. G. Olms.

A figura feminina no Clube Musical 31 de Agosto

Vanessa Lobo¹, Adrienne Cavalcante¹, Tainá Façanha²

¹Licenciatura em Letras, Universidade do Estado do Pará-UEPA, Brasil

² Departamento de Artes/Licenciatura em Música, Universidade do Estado do Pará-UEPA, Brasil

Resumo

Este artigo discute a presença da mulher no âmbito do Clube Musical 31 de Agosto, que é uma associação musical composta por uma banda e uma escola de música instalada na cidade de Vigia de Nazaré, estado do Pará, na região norte do Brasil. Para coletar os dados da pesquisa, foram realizadas observações e entrevistas com integrantes da Banda 31 de Agosto, cujo principal objetivo foi compreender a presença da figura feminina no contexto musical da Banda 31 de Agosto. As lentes teóricas usadas para a análise dos dados foram, essencialmente, os estudos de gênero relacionados à música; a educação musical em interface com a perspectiva da diversidade e as publicações sobre a Banda 31 de Agosto. Os principais resultados apontam que os aspectos socioculturais e educacionais na banda são moldados diretamente por meio das relações sociomusicais entre os músicos, reforçando e legitimando estereótipos musicais que determinam, por exemplo, a definição de instrumentos musicais que seriam “mais adequados” para mulheres e homens.

Abstract

This article addresses a case study, in which it is discussed the presence of women within a Band called Musical Club 31 de Agosto, installed in the city of Vigia de Nazaré, state of Pará, in the northern region of Brazil. To collect the data, observations and interviews were carried out with members of Band 31 de Agosto, whose main objective was to understand the presence of the female figure in the musical context of the band. The theoretical frameworks used for the analysis of the data were, essentially, the studies of gender related to music; music education in interface with the perspective of diversity and publications about Band 31 de Agosto. The main results point out that the socio-cultural and educational aspects in the band are directly shaped through the socio-musical relations between the musicians, reinforcing and legitimizing musical stereotypes that determine, for example, the definition of musical instruments that would be “more suitable” for women and men.

Keywords: Musical Band 31 de Agosto, music and gender, musical practice, *Vigia de Nazaré-PA*

Introdução

É importante notarmos que ao conviver, trocar, relacionar-se, dialogar e tocar com um grupo nós ensinamos, aprendemos, compartilhamos aprendizagens que, fora da pluralidade, da coletividade, talvez não fossem momentos tão ricos e propícios ao aprendizado. O Clube Musical 31 de Agosto, da cidade de Vigia de Nazaré, no estado do Pará, região norte do Brasil, é um desses contextos no qual as pessoas se encontram para desenvolverem uma atividade musical. Sua formação se deu a partir da decadência de duas bandas antes existentes, “Sebo de Holanda” e “07 de Setembro.” Atualmente, é uma das bandas mais antigas em atividade no estado do Pará, com 144 anos e cerca de 180 integrantes, distribuídos entre músicos, alunos, professores e diretores. Ao longo de sua existência, nunca interrompeu suas atividades culturais, tendo realizado diversos desfiles e concertos no município de Vigia e em outros municípios do estado do Pará.

A educação musical é um caminho pelo qual a relação de gênero pode ser questionada e discutida, principalmente, nas aulas de música. As questões de gênero e conquista do espaço feminino no Clube Musical 31 de Agosto têm sido tema de nossas pesquisas desde o ano de 2019, com enfoque central em tentar desvelar quais aspectos permeiam a construção social da banda e de que forma as mulheres têm ocupado determinados lugares, tanto no ensino como na prática instrumental, no contexto do Clube. A pesquisa foi realizada, principalmente, pela observação das atividades que exercem como profissionais da música na banda, assim como quais instrumentos tocam e de que

forma essas escolhas por alguns instrumentos musicais determinam lugares de “homens e mulheres,” reforçando estereótipos sociais de uma sociedade patriarcal. Ainda foram realizadas três entrevistas semiestruturadas, sendo duas com musicistas e a outra com uma professora da Banda.

Na sociedade em que vivemos há desigualdades que atendem aos padrões de gênero que definem posições relativas a mulheres na música, cultura e na sociedade. À vista disso, notamos que há uma diferenciação de gênero, tendo como contexto a relação e a vivência dos músicos e musicistas da banda da qual estamos tratando nessa pesquisa. Essa diferenciação exterioriza a discriminação em aspectos instrumentais e musicais, tornando isso uma problematização de estereótipos. Logo, percebemos a transição que toda representatividade feminina dentro do contexto musical emana.

Relação de gênero no contexto sociocultural, educacional e musical

Os estudos feministas e de gênero, resultados dos movimentos de liberação feminina dos anos de 1960, incorporaram-se à musicologia apenas no começo do ano de 1990, o que pode ser um motivo indicador do atraso da musicologia em relação aos avanços das áreas de humanidades e ciências sociais.

É expressivo o número de pesquisadoras que têm se engajado na construção de escopo teórico sobre gênero e feminismo no Brasil. A exemplo, temos os trabalhos referências de Laila Rosa (2008) e com o projeto “Feminaria Musical ou epistemologias feministas em música no Brasil ” (2012-2019); Isabel Nogueira (2017) com o projeto de pesquisa “Mulheres compositoras de Porto Alegre: acessibilidade e divulgação da produção”; Isabel Nogueira e Tania Neiva (2018) com o trabalho sobre mulheres na música experimental e Jorgete Lago (2017) com a tese falando sobre as mestras da cultura, para citar algumas.

Com evidência de grande avanço nas diversas áreas do conhecimento, os estudos sobre as relações de gênero mostram que a sociedade ainda não explora de forma igualitária o tema em seus mais variados aspectos, consolidando o meio musical durante séculos como um privilégio aos homens. De acordo com Mello (2005):

O papel da mulher, sob o prisma de diferentes áreas do conhecimento, tem sido sistematicamente revisto nos últimos vinte anos, compondo um campo de estudos que se passou a conhecer por “estudos feministas”. O universo musical, tanto no que concerne à produção quanto aos estudos sobre estas produções, tem sido, por longo tempo, uma prerrogativa masculina. (p. 1)

Sabemos que o sistema das relações de gênero está ligado às atribuições sociais de papéis, poder e prestígio, sendo sustentado por ampla rede de metáforas e práticas culturais associadas ao masculino ou ao feminino. Ainda, segundo Mello (2005):

O medo levantado por Seeger era de que a musicologia fosse associada à posição que a mulher ocupava (e ainda ocupa em muitas áreas) na “vida real”, ou seja, inferior, sem poder,

caracterizada pela emocionalidade, sensualidade, frivolidade, todas as características que há muito estão ligadas ao próprio objeto da musicologia, a música. (p. 3)

Essa discussão atual em torno do papel da figura feminina, associado ao campo da música e da instrumentalização, surge, nesse sentido, como uma necessidade que envolve a questão de gênero e objetiva-se na principal desconstrução de certas formulações de relações de gênero. Compreendemos a necessidade de uma educação que abranja os diferentes “universos” de uma cultura educacional e musical que perceba de que forma a mulher é representada e elucidada na música.

A figura feminina no Clube Musical 31 de Agosto

O Clube Musical 31 de Agosto desenvolve ensino-aprendizagem da música em contexto de banda de música. Por meio da observação, percebemos que as mulheres exercem papel fundamental na banda como musicistas. Contudo, destacamos que, apesar de mais de 100 anos de existência, apenas uma mulher, atualmente, ocupa um lugar de professora na escola de música da banda e que, ainda hoje, não houve nenhuma mulher regente.

Todos os relatos das musicistas contextualizaram um processo de preconceito por parte da sociedade, arraigado ao estereótipo de que mulheres só poderiam tocar instrumentos delicados e que não deliberem força. Destacamos isso, por meio da fala de umas das entrevistadas que narra que:

Eu queria tocar saxofone, mas em uma conversa com a professora de musicalização experimentei o trombone, gostei muito do som e o escolhi. Mas, sofri preconceito – tanto de professores de outras instituições e como colegas de outras bandas – com brincadeiras pejorativas e desrespeitosas do tipo: “toca trombone porque gosta de segurar na vara”. (Ludiele dos Santos Silva, em outubro de 2018)

No trabalho que a instituição pesquisada desenvolve, evidenciamos que não há um estereótipo que distingue homens e mulheres na escolha do instrumento. Percebemos que há mulheres tocando trombone e trompete, mas nem sempre foi assim:

Quando eu estudava na classe de musicalização, comentei com um professor de língua portuguesa, que era musicista na banda na época, que queria tocar clarinete. E ele disse que eu conseguiria tocar no máximo uma flauta transversal, pois – segundo ele – não iria ter “força” para tirar som do instrumento. Mas, mesmo assim, escolhi o clarinete. E hoje? Estou tocando como primeiro clarinete na banda! (Ludimila dos Santos Silva, em outubro de 2018)

Hellen Carla, outra instrumentista, (em outubro de 2018) elucida a real situação de estereótipo e de exclusão que a instituição perpetuava na época quando diz: “Tinha algo que me incomodava na banda. Eu gostava das aulas, mas me inquietava a situação de desigualdade e, por vezes o assédio com as meninas que iniciavam na prática da Banda que lá existia.” Isso significa dizer que a trajetória do papel feminino na música dentro do Clube Musical perpassou aspectos de desigualdade, pois ao entrar uma mulher na instituição ocorriam casos de “assédio,” acarretando incômodos em ocupar um espaço

predominantemente masculino, o que [des]motivou a saída de algumas musicistas e explica a pouca presença da figura feminina.

Nesse sentido, podemos dizer que predominava o preconceito e desrespeito em relação à representação das mulheres na instituição, o que impedia o crescimento musical e profissional feminino. Além disso, o prejulgamento em relação à escolha instrumental prejudicou o desenvolvimento no aspecto educacional, musical e sociocultural, contextualizando a mulher como um sexo “frágil” para instrumentos até então considerados de caráter masculino, como o trombone, trompete, ou seja, mulher deveria tocar apenas flauta transversal.

A despeito disso, a mulher se empenhou numa luta para conquistar seu lugar dentro desse contexto sociomusical, educacional e cultural, passando a ocupar importante papel no Clube Musical 31 de Agosto, cuja presença passou a ser percebida, efetivamente, na transição histórica ocorrida no início do ano 2008, com a entrada da primeira professora. A presença das mulheres potencializou o trabalho de ensino-aprendizagem musical que é desenvolvido no Clube, com uma perspectiva de igualdade e valorização ao papel feminino na música e a relevância de sua essência.

Hoje notamos que a figura da mulher no Clube Musical é outra, vislumbrando novas perspectivas quanto à sua atuação, em que o papel idealizador da conquista feminina enraíza seus princípios na vida musical. Atualmente, podemos perceber que o Clube se encontra resistente ao preconceito e discriminação do feminino, o qual foi gerado e constituído por muito tempo dentro da música. A prática musical tem efeitos positivos no desenvolvimento das musicistas, conceituando a igualdade recorrente no ensino-aprendizagem da música, porém, é mais que urgente que essas mulheres sejam protagonistas em espaços ainda ocupados apenas por homens, como o caso da regência da banda.

Considerações finais

A relação do feminino e a música, de acordo com as entrevistas que foram feitas, reflete uma imagem significativa e importante da figura feminina dentro do Clube, que busca apresentar a mulher como um sujeito de representação musical, já que se tem a mesma, dentro da banda, como maioria nos dias atuais.

Dentro de um aspecto histórico-social, há um processo de construção do papel da mulher no Clube Musical, constituído a partir da iniciativa do atual regente da banda, Professor Rômulo Ferreira Rodrigues, de buscar uma professora de musicalização para mudar a realidade da banda, que, segundo ele ressaltava, era tida como “muito militar.”

Os principais resultados apontam que os aspectos socioculturais e educacionais na banda são moldados diretamente por meio da relação sociomusicais entre os músicos e musicistas,

determinando e legitimando estereótipos musicais que determinam, por exemplo, a definição de instrumentos musicais que seriam “mais adequados” para mulheres e homens.

Apesar desses aspectos já apresentarem certas mudanças, há ainda um *habitus* que permeia os discursos musicais e didáticos presentes no contexto da banda. Cabe dizer que, apesar de necessitar de uma pesquisa mais ampla sobre os registros musicográficos, podemos perceber a pouca permanência e profissionalização das mulheres instrumentistas que participaram da banda.

Perceber a forma como as mulheres têm permanecido ao longo dos anos como integrantes desse espaço musical e de que forma esse contexto, que outrora foi exclusivamente ocupado por homens, tem sido palco de representação feminina e foi um ponto de partida essencial. No mais, observamos que mesmo que muitas mulheres não cheguem a prosseguir na carreira musical ou a tocar determinados instrumentos, a presença feminina é uma realidade constante na banda, demarcando expressivamente a construção desta prática musical. Por fim, evidenciamos que estudos e pesquisas mais aprofundados se fazem necessários para uma compreensão mais aprofundada desse contexto.

Referências

- Lago, J. M. P. (2017). *Mestras da cultura popular em Belém-PA: Narrativas de vida, ativismos culturais e protagonismos musicais* [Tese Doutorado]. Universidade Federal da Bahia.
- Mello, M. I. C. (2005). Relações de gênero e musicologia: Reflexões para uma análise do contexto brasileiro. *Revista Eletrônica de Musicologia*, 11, 1–6. http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMr11/14/14-mello-genero.html
- Nogueira, I. P. (2017). Lugar de fala, lugar de escuta: Criação sonora e performance em diálogo com a pesquisa artística e com as epistemologias feministas. *Revista Vórtex*, 5, 1–20.
- Nogueira, I., & Neiva, T. M. (2018). Mujeres en la música experimental y colectivos feministas en estudios sonoros en Brasil. *ESCENA Revista de las Artes*, 78, 98–124.
- Rosa, L. (2008). Reflexões sobre feminismo em música: Saindo do? genérico? para avaliar sons, ações e possibilidades. Em *Anais do XIV Simpósio baiano de pesquisadoras (es) sobre mulher e relações de gênero e II Seminário Nacional? o Feminismo no Brasil, reflexões teóricas e perspectivas* (pp. 79–100). NEIM/UFBA.

Formación continua de docentes de artes en educación básica: Retos y perspectivas

Anna Patricia Muñoz Jiménez, Patricia A. González-Moreno
Facultad de Artes, Universidad Autónoma de Chihuahua, México

Resumen

En México, desde inicios del siglo XX, se ha reconocido el rol que tiene la educación artística en la formación de la ciudadanía. Sin embargo, desde los programas iniciales para la enseñanza de las artes, establecidos en 1921 (Gobierno de México, 2015) hasta nuestros días, su inclusión en el sistema educativo mexicano ha experimentado diversos altibajos, y se podría decir que actualmente se encuentra en un nivel por debajo de sus anteriores logros. Un factor importante de esta situación lo constituye la escasez de oferta educativa para la formación continua de profesores de artes. El objetivo general de esta investigación es examinar la oferta y participación en programas de desarrollo profesional docente, las necesidades de formación continua y los factores que inhiben o favorecen el desarrollo y práctica docente de los docentes de artes en educación básica. Con base en la Teoría de Expectativas y Valores de Eccles y Wigfield, así como recientes estudios en el campo de la educación musical, se diseñó y validó una encuesta para maestros de música y de otras áreas artísticas, que laboran en nivel básico en el estado de Chihuahua, en los sistemas estatal, federal y privado. Actualmente, se lleva a cabo el proceso de recolección de datos. Los datos obtenidos serán analizados mediante métodos estadísticos comparando los diversos factores que influyen en los docentes de los distintos sistemas de educación, así como la oferta educativa que se les presenta a lo largo de su vida profesional. Finalmente, las conclusiones derivadas de este estudio permitirán el diseño de programas y propuestas de acción, tanto educativas como a nivel político, que posibiliten el fortalecimiento de la formación de docentes de artes en México, en especial en educación musical.

Palabras Clave: formación continua, enseñanza de artes, educación básica, motivación

Abstract

Since the beginning of the 20th century, the role of arts education on the formation of citizens has been recognized in Mexico. However, since the inception of the initial programs for art teaching, established in 1921 (Gobierno de México) until today, its establishment on the Mexican education system has experienced several setbacks, being today at a level below previous decades. An important factor of the present situation is the lack of options for professional development. The aim of this research is to examine teachers' motivation and attitudes towards their continuous training, their needs for professional development, and factors that inhibit or enhance the development and

educative practice of the art professor in the basic education. Based on Eccles and Wigfield's Situated Expectancy-Value Theory, and recent studies in the field of music education, a survey was designed and validated in order to be administered to music and art teachers working in in federal, state, and private schools in Chihuahua, Mexico. The collected data will be analyzed statistically, comparing the different factors that influence teacher's attitudes and experiences across education systems, as well as the opportunities for professional development throughout their professional lives. Finally, it is expected that the conclusions derived from this study will allow to propose or develop programs and initiatives, both at the educational and political levels, that make it possible to strengthen arts teachers' training in Mexico, especially in music education.

Keywords: continuous training, arts education, basic education, motivation

Planteamiento del problema

Históricamente, la educación artística ha estado presente en los planes y programas de estudio en educación básica en México. Sin embargo, a pesar de su reconocimiento dentro del currículo, su posicionamiento frente al resto de materias escolares ha sido rezagado, considerándosele comúnmente como una materia complementaria pero no prioritaria. La oferta de materias se centra principalmente en las denominadas académicas o generales como lo son español, matemáticas y ciencias, y en mucha menor medida las artísticas. Incluso, a nivel internacional, se debate entre la prioridad de las artes como materia interdisciplinar con la ciencia, la tecnología, ingeniería y las matemáticas (STEM vs STEAM, ver Cilleruelo & Zubiaga, 2014). Sin embargo, materias que anteriormente se consideraban contrarias, ahora se ven como complementarias, debido a las facultades que el ser humano puede desarrollar con la educación artística (Cilleruelo & Zubiaga, 2014). De acuerdo con Jiménez et al. (2009),

En un diálogo con Enrique Villa, director general del Instituto Politécnico Nacional de México, “Tenemos los mejores técnicos, los mejores ingenieros, los mejores físicos – comentó–, pero muchas veces no pueden expresarse, no pueden comunicarse, sus especialidades los encierran y les cuesta trabajo proyectar sus conocimientos y sus habilidades en contextos de diversidad cultural y de competencia internacional con egresados de escuelas que tienen relación con las artes”. (pp. 107–108)

Dado el énfasis que se da en la actualidad hacia el desarrollo de habilidades para dichas áreas académicas, se descuida la provisión y oportunidades de desarrollo profesional como capacitaciones específicas para los docentes del área artística (Cáceres-Péfaur, 2013).

Los maestros deben contar con una formación tanto inicial como continua, que cumpla con un adecuado nivel de calidad, por lo que los programas de desarrollo profesional deben revisarse constantemente, para que los profesores normalistas como los que imparten la educación artística y musical posean la experiencia y las habilidades pedagógicas necesarias para brindar una mejor

calidad educativa y contar con las mismas oportunidades de crecimiento laboral. De acuerdo a las recomendaciones de la UNESCO (2006), el profesorado de las distintas áreas e instituciones deben compartir la responsabilidad de facilitar el aprendizaje y aprovechar al máximo la cooperación interprofesional para promover su desarrollo mediante opciones de profesionalización que les permitan ampliar su experiencia y sus conocimientos, fortalecer sus capacidades y mejorar su práctica educativa.

En las modificaciones de la nueva Ley de Educación 2019 (Cámara de Diputados, 2019) se hace énfasis en la actualización y capacitación docente. También se menciona que los maestros deben de fungir como transformadores sociales, donde su efectividad como docente transformador se manifieste en la confianza, admiración, lealtad, respeto y motivación de sus estudiantes. De acuerdo con Muñoz y Canto (2013), el maestro es un verdadero agente social, el cual logra formar planificadores y gestores de la enseñanza-aprendizaje, generadores de conocimiento pedagógico, además, en los complejos sistemas compondrán la estructura social y laboral.

Desgraciadamente, en el sistema educativo mexicano, la materia de educación artística se ha descontextualizado, carece de un contenido profundo y de muy poco tiempo destinado a la asignatura (Vera, 2014). Si a esto se le agrega la falta de docentes capacitados para realizar esta importante tarea, se convierte en un serio problema que no se va a solucionar con una alguna reforma que otorgue a las artes un lugar importante dentro de la formación elemental de niños y adolescentes. Dicha acción será en vano si el docente encargado de compartir e instruir en las artes no está capacitado. Es imperativo capacitar a los docentes ya que los buenos resultados están ligados casi en su totalidad a la calidad de enseñanza que se ofrezca en el aula (Bennett, 2013). Una investigación realizada en 2015 encontró como resultado que solo el 22% de los docentes de educación artística que participaron en dicho estudio tienen una formación especializada en dicha asignatura (Ordaz, 2015), esto demuestra la falta de capacitación a los docentes de artes, que se vive específicamente en la ciudad de Chihuahua.

En relación a la oferta de programas de formación docente, la Secretaría de Cultura a través del Centro Nacional de las Artes actualmente cuenta con un programa de desarrollo para los maestros de artes, titulado Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica (CENART, 2020). En los inicios de este programa, en 2012, se implementó únicamente en la ciudad de México, llevando a cabo, hasta 2018, veinte emisiones con un total de 64 grupos y 1825 egresados (CENART, 2020). Ha sido implementado también en otros estados como Colima, Michoacán, Sinaloa, Campeche, San Luis Potosí, Hidalgo y Veracruz, con 15 emisiones con un total de 524 egresados. Como parte de la estrategia de Formación de Formadores en 2018 se instituyeron 14 grupos con 271 egresados, distribuidos en 5 Estados diferentes: Michoacán, Querétaro, Veracruz, Hidalgo y Oaxaca. Lamentablemente, este programa aún no llega a todos los estados, a pesar de constituir una muy buena opción y oportunidad para los docentes de artes. Dada la mala condición

en la que se encuentran las materias de arte dentro del sistema educativo en el país (Ordaz, 2015), la formación continua de maestros de educación artística se ve afectada grandemente, ya que las necesidades de desarrollo profesional de estos docentes no se ven abordadas ni cumplidas, incluso para los docentes de asignaturas generales que deben impartir la materia de arte. Dada esta problemática, surge la necesidad del presente estudio que permita entender la situación actual en materia de oportunidades para el desarrollo profesional de los docentes de artes en educación básica, así como para analizar los factores que determinan la motivación docente hacia su formación continua.

Objetivos de la investigación

El objetivo general de esta investigación es examinar la motivación y actitud de los docentes ante los programas de desarrollo profesional, así como las necesidades de formación continua de los educadores de artes en nivel básico del estado de Chihuahua, en el Sistema Estatal, Federal y Privado, con el propósito de analizar los factores que inhiben o favorecen su participación en dichos programas.

Con base en el objetivo general, se plantean los siguientes objetivos particulares:

1. Examinar el nivel de profesionalización de los docentes de educación artística en nivel preescolar y primaria.
2. Analizar la oferta y participación en programas de formación continua.
3. Identificar las necesidades de formación continua en materia de educación artística.
4. Explorar los factores motivacionales hacia su desarrollo profesional y práctica docente.

El presente trabajo permite entender la necesidad e importancia de llevar a cabo acciones para fomentar la actualización y desarrollo continuo de los docentes de artes en educación básica, así como mostrar el estado actual de programas de formación continua y su pertinencia para atender las necesidades de los docentes de artes.

Fundamentación teórica

Para analizar la situación específica de la actitud de los docentes ante la formación continua y las ofertas educativas disponibles para ellos en el estado de Chihuahua se tomó como fundamento teórico el Modelo Situado de Expectativas y Valores de Eccles y colegas (Eccles et al., 1983; Eccles et al., 1993; Eccles & Wigfield, 2020), quienes definen la motivación como un elemento esencial que modifica o predispone la actitud del docente ante la propia superación. Estos autores conceptualizan que la motivación para la realización de una tarea se compone de la expectativa de ejecutar exitosamente la tarea más el valor de la misma. Wigfield (1994) sostiene que las expectativas y los

valores influyen en el rendimiento, el esfuerzo y la persistencia. Hay cuatro elementos de valor clasificados como valor de logro (importancia de realizar una tarea), valor intrínseco (placer de realizar la tarea), valor de utilidad (la utilidad de realizar la tarea) y costo (a lo que el individuo renuncia por el bien de hacer la tarea). Este marco teórico se ha utilizado en el campo educativo en muy diversas áreas de conocimiento y niveles educativos (Battle & Wigfield, 2003; Fredricks & Eccles, 2005; Meece et al., 1990). En el campo musical ha sido utilizado en investigaciones sobre motivación hacia el estudio de la música en diversos contextos educativos, en estudios relativos centrados en educación básica (González-Moreno, 2013; McPherson & O'Neill, 2010), y nivel superior (González-Moreno, 2012), así como también en la motivación estudiantil en contextos formales e informales (Carrillo & González-Moreno, 2019). Otra de las investigaciones explora la motivación que tienen los alumnos para participar en actividades para crear música (Hallam, 2002). Sin embargo, en este trabajo existe limitada investigación que utilice dicho marco teórico para examinar la motivación de los docentes.

Método

Esta investigación en proceso sigue un diseño cuantitativo de investigación, de corte descriptivo y exploratorio, para examinar las necesidades de formación docente, nivel de profesionalización de los maestros de música y artes, sus necesidades de formación docente, su participación en programas de formación continua y motivación hacia la formación continua. Con base en la Teoría Situada de Expectativas y Valores (*Situated Expectancy-Value Theory*; Eccles et al., 1983; Eccles et al., 1993; Eccles & Wigfield, 2020; Wigfield, 1994; Wigfield & Eccles, 2000), y sus respectivos constructos de expectativas de éxito (sentido de competencia) y valores subjetivos de la tarea (interés, importancia, utilidad), se construyó y validó el instrumento de investigación, mediante juicio de expertos.

Descripción del instrumento

Para recopilar los datos necesarios para la investigación se elaboró un cuestionario que cuenta con 44 ítems, divididos en distintas secciones que cubren la mayor parte de su formación continua y su interés de desarrollo profesional, así como la oferta de programas que le oferta el sistema en el que laboran y lo que ellos buscan por sus propios medios. El primer grupo de ítems se dedica a la recolección de datos demográficos generales tales como, edad, localidad, sexo, años de experiencia docente, entre otros, así como preguntas abiertas y de opción múltiple. La segunda sección está destinada a conocer la particularidad de la formación profesional de los docentes encuestados. Estos ítems están formulados en preguntas abiertas y de opción múltiple. La siguiente sección se enfoca en

la participación previa en programas de formación continua, con la cual se busca conocer la percepción de los docentes acerca de la oferta educativa y las posibilidades reales de superación, desde la perspectiva del docente. Esta sección está conformada por preguntas abiertas, de opción múltiple y escalas Likert de 5 puntos. Finalmente, la sección de motivación hacia la formación docente, contempla ítems relativos a las expectativas de éxito (sentido de competencia) y valores atribuidos hacia la formación continua que está conformada por escalas tipo Likert.

Participantes

Los participantes de este estudio son docentes de artes de nivel básico del estado de Chihuahua ($N = 100$). De ellos el 49.5% son hombres, mientras que el 49.5% son mujeres y el 1% prefirió no contestar. Los profesores encuestados pertenecen al sistema estatal 55.9%, al federal 34.4% y al privado 23.7%. Las áreas a las que pertenecen son Música con un 81.7% de participación, artes plásticas 23.7%, danza 14% y teatro 17.2%. De ellos el 97.8% cuentan con licenciatura y el 25.3% con estudios de posgrados. El 31.2% de los encuestados laboran en nivel preescolar, el 50.5% en primaria y el 40.9% en secundaria. El rango de las edades de los docentes que participaron para esta investigación oscila entre los 22 y 60 años de edad.

Resultados preliminares

El instrumento se aplicó de manera virtual a través de la plataforma *Google Forms* a lo largo de cinco semanas. Contestaron el cuestionario un total de 114 profesores, de los cuales 100 fueron considerados válidos. El análisis de los datos permitió discernir las posibilidades, oportunidades y carencias de este importante aspecto de la vida profesional del docente y su impacto en la formación de las nuevas generaciones hacia el estudio de las artes. El 73.1% de los encuestados mencionó haber asistido a programas ofrecidos por los sistemas de educación, mientras que el 78.5% de los participantes toman cursos por su cuenta. El 47.9% asiste una vez al año a capacitaciones de su área artística. Para el 91.4% es importante la formación y actualización profesional en su vida laboral.

Referencias

- Battle, A., & Wigfield, A. (2003). College women's value orientations toward family, career, and graduate school. *Journal of Vocational Behavior*, 62(1), 56–75.
- Bennett, D. (2013). The use of learner-generated drawings in the development of music students' teacher identities. *International Journal of Music Education*, 31(1), 53–67.

- Cáceres-Péfaur, B. (2013). Educación estética en la escuela básica: Una asignatura desvalorada en la práctica docente. *Educere*, 17(56), 111–117.
- Cámara de Diputados. (2019). *Proyecto de decreto por el que se expide la Ley General de Educación*. <http://www.educacionfutura.org/wp-content/uploads/2019/07/20190718-V.pdf>
- Carrillo, R., & González-Moreno, P. A. (2019). Estrategias de aprendizaje musical formal e informal: Construcción y validación de un instrumento de medición. *Revista Internacional de Educación Musical*, 7(1), 81–89.
- CENART, Centro Nacional de las Artes. (2020). *Diplomado interdisciplinario para la enseñanza de las artes en la educación básica*. <http://diplomadointerdisciplinario.cenart.gob.mx/>
- Cilleruelo L., & Zubiaga A. (2014). Una aproximación a la educación STEAM: Prácticas educativas en la encrucijada arte, ciencia y tecnología. *Jornadas de Psicodidáctica*. Universidad del País Vasco, UPV/EHU. <https://www.augustozubiaga.com/web/wp-content/uploads/2014/11/STEM-TO-STEAM.pdf>
- Eccles, J. S., Adler, T. R., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. En J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75–146). Freeman.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64(3), 830–847. <https://doi.org/10.2307/1131221>
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2005). Family socialization, gender, and sport motivation and involvement. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27(1), 3–31.
- Gobierno de México. (2015). *Historia de la Secretaría de Educación Pública*. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/historia-de-la-secretaria-de-educacion-publica-15650?state=published>
- González-Moreno, P. A. (2009). *Motivational beliefs about music and six other school subjects: The Mexican context* [Doctoral dissertation]. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- González-Moreno, P. A. (2013). Motivación estudiantil hacia el estudio de la música: El contexto mexicano. *Revista Internacional de Educación Musical*, 1, 31–41.
- Hallam, S. (2002). Musical motivation: Towards a model Synthesising the research. *Music Education Research*, 4(2), 225–244.
- Jiménez, L., Aguirre, I., & Pimentel L. (Coords.) (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía, OIE. Metas Educativas 2021*. Fundación Santillana.

- McPherson, G. E., & O'Neill, S. A. (2010). Students' motivation to study music as compared to other school subjects: A comparison of eight countries. *Research Studies in Music Education*, 32(2), 101–137. <https://doi.org/10.1177/1321103X10384202>
- Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 60–70. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.82.1.60>
- Muñoz, F., & Canto P. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*, 41, 2–12. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200010&lng=es&tlng=es
- Ordaz, L. M. (2015). *Educación artística en educación primaria: Opinión de los docentes en Chihuahua (México)* [Tesis de maestría]. Universidad de Granada.
- Vera, T. M. (2014). *El promotor de educación artística, figura central de la educación artística en el Estado de México: Estudio de caso en una escuela primaria*. Universidad Pedagógica Nacional.
- UNESCO. (2006). Hoja de ruta para la educación artística. *Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: Construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Lisboa, 6-9 de marzo de 2006. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_Road_Map_es.pdf
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6(1), 49–78.
- Wigfield, A., & Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81.

La práctica educativa en los procesos de la iniciación musical infantil: Un estudio de la función docente

Alma Eréndira Ochoa Colunga

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Música, Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

La presente propuesta refiere los resultados de la investigación “La práctica educativa en los procesos de la lecto escritura musical infantil. Un estudio de la función docente” misma que se realizó para

obtener el grado de Doctor en el programa de Maestría y Doctorado de la Facultad de Música de la UNAM, la premisa central de esta investigación es el estudio de la práctica docente dentro de la enseñanza musical infantil. Determinar lo que es la práctica es referirnos a grandes rasgos a toda aquella acción que el maestro realiza de forma estructurada y planificada, la cumple determinados fines educativos. El problema que se plantea es observar la práctica llevada a cabo en la educación musical para determinar a qué aspectos obedece, analizando si en este tiempo ésta se relaciona con la práctica reflexiva de los procesos de enseñanza – aprendizaje o sigue obedeciendo a los antiguos cánones de la formación tradicional. Por la naturaleza de esta investigación, el trabajo se dividió en dos partes: una primera, que se aproximó en comprender el entorno de la praxis, con las dos líneas que la conforman: la práctica educativa y la práctica docente, por lo que se planteó realizar un estudio de caso sobre la praxis que llevan a cabo en el Centro de Iniciación Musical (CIM) de la Facultad de Música (FaM). Para esto, se realizaron diversas observaciones a las clases de dos grupos de 4° de primaria. La revisión de este estudio de caso permitió generar una propuesta de reorientación del área de iniciación musical o solfeo, la cual se pudo complementar con el instrumento en un trabajo que se aproximó a conformar una comunidad de aprendizaje con profesores de instrumento, dando con esto la apertura hacia un trabajo colaborativo entre instrumento y solfeo

Palabras Clave: práctica educativa, práctica docente, iniciación musical, trabajo colaborativo

Abstract

This proposal refers to the results of the research “The educational practice in the processes of children's musical reading and writing: A study about teaching” that was carried out to obtain the degree of Doctor at the Faculty of Music, UNAM. The central premise of this investigation is the study of the educational practice in music education for young children. To determine what is the practice is to refer broadly to all that action that the teacher performs in a structured and planned way; it is fulfilled by certain educational purposes. It was decided to observe the practice carried out in music education in order to determine what aspects it obeys, analyzing whether, at this time, it is related to the reflective practice of the teaching-learning processes or continues to obey the old canons of traditional training. Due to the nature of this research, the work was divided into two parts: first, which came close to understanding the environment of praxis, with the two lines that make it up: educational practice and teaching practice, for which reason it was proposed to carry out a case study on the praxis carried out in the Musical Initiation Center (CIM) at the Faculty of Music (FaM). For this, various observations were made to the classes of two groups of 4th grade of primary school. The review of this case study allowed to generate a proposal for reorientation of musical initiation or solfège, which could be complemented with the instrument in a work that came close to forming a

learning community with instrument teachers, thus giving the openness towards a collaborative work between instrument and music theory.

Keywords: educational practice, teaching practice, musical initiation, collaborative work

Introducción

Esta propuesta alude algunos de los resultados de la investigación doctoral, para obtener este grado en el programa de Maestría y Doctorado en Música, inscrito en la Facultad de Música de la UNAM; la premisa central, es el estudio de la práctica al interior de la enseñanza musical infantil.

Zabala (2010) define que, en el terreno de la intervención, existen un antes, un durante y un después, los cuales son tiempos que dan forma a dos conceptos: la práctica educativa y docente; las cuales se dimensionan en diferentes tiempos del proceso educativo:

1. Antes de la clase, (la planeación o bien la programación de la sesión);
2. durante la clase (el maestro está en relación directa con los alumnos); y,
3. al final de la sesión (se verifica el aprovechamiento de los alumnos).

Estos son procesos inseparables. Acercarse hacia la práctica reflexiva (Shön, 2005) permitiría que el maestro se involucre activamente en la educación; y, por lo tanto, en la mejora de la calidad de la enseñanza. La cual es una de las metas de la agenda educativa del siglo XXI.

Objetivos generales

- Comprender y dimensionar el papel de la práctica docente en la enseñanza musical al interior del Ciclo de Iniciación Musical (CIM), al realizar un estudio de caso.
- Desarrollar una propuesta de intervención desde la investigación – acción en el CIM; (con base en los resultados obtenidos del estudio de caso), que incorpore la práctica reflexiva y genere una comunidad de aprendizaje.

Método

Desde un enfoque cualitativo esta investigación se dividió en dos fases: la primera se centra en la realización de un estudio de caso, pues este permite obtener datos reales gracias a la experiencia personal de los sujetos estudiados quienes viven y experimentan continuamente los aspectos a investigar, pues están sumergidos en el contexto (Ruiz, 1998).

Para concretar este estudio, se realizaron observaciones participativas en dos grupos de 4° del CIM durante un semestre; se realizaron dos entrevistas a profundidad con las maestras de estos grupos. Se registraron las sesiones y entrevistas, así como, se utilizó un diario de campo.

La segunda fase involucró la realización de una propuesta de intervención, diseñada a partir de los resultados del estudio de caso, con la finalidad de conformar una comunidad de aprendizaje, este trabajo generó dos proyectos: Proyecto Piloto de Piano (PPP) y el Proyecto de Iniciación al Instrumento (PITI) en la que se involucraron profesores de instrumento (piano, percusiones y violín) una maestra de iniciación musical, prestadores de servicio social, alumnos y padres de familia. Para su registro, se hizo una bitácora de sesiones y se realizaron entrevistas.

Resultados

El estudio de caso permitió observar la práctica educativa y docente de dos educadoras musicales con más de 10 años de experiencia educativa en el CIM, se pudo contrastar lo dicho por ellas en las entrevistas y lo realizado por ellas en el trabajo del aula, dando como resultado la agrupación de seis ejes de análisis de las prácticas observadas:

El contexto de la práctica. Se evidenció tener pocas nociones sobre lo que es y lo que implica la práctica educativa y docente

Correlación de la clase de iniciación musical y la práctica; los asuntos del antes, durante y después. El CIM no cuenta con planes de estudio específicos, y las profesoras mostraron una ausencia de planeación, lo que implica que los momentos que siguen en la práctica sean menos visibles.

Conexión de contenidos ¿Dónde queda la música? El trabajo sonoro no estaba tan presente en las sesiones, se utilizaron pocos materiales sonoros o didácticos.

Relación con los alumnos ¿Cómo aprendemos? Pocas veces se mostró una interacción entre maestros y alumnos, lo que limitaba comprender los problemas de aprendizaje

Improvisación ¿Resoluciones inmediatas? Improvisar temas de trabajo en clase fue la acción más vista en las observaciones, pero estas no ofrecieron una línea de acción educativa.

El asunto de la evaluación y la práctica docente. La evaluación sumativa, fue la realizada en este curso.

Análisis

El estudio anterior permitió diseñar dos propuestas que involucran dos áreas de trabajo: la clase de iniciación musical y el instrumento. Se propuso conectar intereses de ambas clases con las necesidades y motivaciones de dos grupos piloto de niños entre los 6 y 8 años: uno para el PPP y el segundo para el PITI.

Estas intervenciones permitieron probar la posibilidad de realizar un programa de estudios que permitiera la conexión de contenidos de la clase de iniciación musical hacia el instrumento

enriqueciendo la formación musical del niño y sumando a los padres de familia como actores activos y comprometidos con el aprendizaje musical, lo cual generó una comunidad de aprendizaje. Se vinculó un trabajo colaborativo entre profesores en la planeación de sesiones, en la forma de concretar las sesiones y en la realización de evaluaciones de manera conjunta.

Los beneficios de estas propuestas son múltiples. No sólo se suman al mejoramiento del desarrollo auditivo, de entonación, de mejor y más natural acercamiento instrumental y de comprensión del fenómeno sonoro, sino de la disciplina, el respeto, la empatía, solidaridad etc., en el trabajo musical; así como de la posibilidad de integración de dos áreas en un trabajo colegiado.

Conclusiones

Realizar este proyecto de investigación permitió comprender de mejor manera la necesidad de evolucionar, creando y recreando la práctica docente. Pasando de ser un maestro artesano a ser más experto; teniendo consciencia de la realidad que se atraviesa, siendo capaz de acomodar el trabajo educativo a las cambiantes realidades que nos tocan experimentar.

Entender y dimensionar la práctica educativa, beneficia nuestro ejercicio docente en la conformación de los planes de estudio; al integrar el currículum con propuestas que salen de las necesidades del profesorado y funcionan en el ejercicio formativo, plantear los procesos de enseñanza (antes, durante y después) con la expectativa de propiciar una práctica reflexiva que analice de manera objetiva las propuestas educativas que se planteen.

Realizar un trabajo de intervención, permitió reconocer los aspectos fuertes y débiles de la propia práctica pues no es sencillo reconocer cómo es que se compone, para esto es necesario tomar distancia y reflexionar sobre el hacer, pues el conformar una comunidad de aprendizaje, permitió remontar en mucho las primeras expectativas del trabajo.

El trabajo colaborativo entre colegas permite resignificar la función del profesor y el valor de las asignaturas como Iniciación Musical, dando un fuerte trasfondo formativo a las propuestas curriculares del CIM.

Bibliografía sugerida

- Ca, M. (2011). *Constructivismo y educación*. Paidós.
- Díaz Barriga, Á. (2005). *El docente y los programas escolares*. Pomares.
- Díaz Barriga, Á. (2009). *Pensar la didáctica*. Amorrourtu editores.
- Díaz Barriga, F., & Hernández, R. G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (2ª ed.). MacGraw-Hill.

- Escuela Nacional de Música. (2001). *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical, Vol. I y II*. UNAM
- Girández, A. (2010). *Didáctica de la música*. Graó.
- Lines, D. K. (2009). *La educación musical para el nuevo milenio*. Morata.
- Marchesi, A., & Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza.
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas: La revolución que está transformando la educación*. Grijalbo.

O professor de música com TDAH e seus desafios de ensinar durante a pandemia mundial de coronavírus

Giácomo de Carli da Silva

Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Prefeitura Municipal de Estância Velha, Brasil

Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, Universidade de Cruz Alta, Brasil

Resumo

O presente relato de experiência traz em seu enfoque a vivência de um professor de música com Transtorno do Déficit de Atenção Hiperatividade (TDAH) que, durante a pandemia, lutou contra a sua própria deficiência para conseguir ensinar os seus estudantes em uma escola pública municipal no Brasil.

Palavras-chave: TDAH, música, educação musical

Abstract

The present report focuses on the experience of a music teacher with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) who, during the pandemic, struggled against his own disability to be able to teach his students in a Brazilian public school.

Keywords: ADHD, music, music education

Introdução

Em dezembro de 2019 começou a ser noticiado na imprensa mundial a descoberta de um novo coronavírus chamado de COVID-19, na Ásia. Em fevereiro de 2020, começou em alguns países do mundo, a quarentena. No Brasil, a quarentena se instalou na semana do dia 16 de março de 2020.

Na escola onde eu, um professor de música licenciado, concursado e portador do Transtorno do Déficit de Atenção Hiperatividade (TDAH), o último dia letivo com aulas presenciais foi em uma quinta-feira, dia 18 de março de 2020. A última aula de música que eu ministrei de forma presencial naquele ano foi em uma segunda-feira, dia 16 de março de 2020, para duas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Por volta do ano de 1999, quando eu tinha 5 anos de idade, fui diagnosticado com TDAH. O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, ou como conhecido pela sigla TDAH, é descrito como Transtorno Hiperativo pelo CID-10 (Cadastro Internacional de Doenças) e é identificado pelo número F90-10. O TDAH é um distúrbio de conduta e atenção que tem grande incidência na infância e em parte da adolescência. Contudo, em alguns casos, este se mantém presente na vida adulta dos indivíduos que o portam.

As primeiras descrições feitas sobre esse distúrbio foram em 1902, pelo médico inglês George Frederic Still (1868-1941), que era pediatra e escreveu livros de medicina e publicou vários artigos nessa área do conhecimento. Naquela época (1902), esse distúrbio foi chamado de Doença de Still ou de “defeito do controle moral”. Por volta do ano de 1932, os médicos alemães Franz Kremer (1878-1967) e Hans Pollnow (1902-1943) passaram a usar o termo “Doença hiperativa da infância” para descreverem o transtorno de crianças com problemas de concentração e de conduta.

Durante a 2ª Guerra Mundial (1939-1945), milhares de pessoas foram exterminadas pelos nazistas na Europa através do programa “Aktion T4”, que tinha como objetivo o extermínio de pessoas com deficiências físicas e/ou mentais, pois eram consideradas indignas pelos nazistas.

No Brasil, entre 1903 e a década de 1980, na cidade de Barbacena no estado de Minas Gerais, funcionou o Hospital Colônia de Barbacena, um manicômio, que foi visitado pelo psiquiatra italiano Franco Basaglia (1924-1980) em 1979, que divulgou atividades daquela instituição para o Brasil e para o mundo. No hospital, que tinha capacidade para até 200 (duzentos) pacientes, mas que em alguns momentos de sua história chegou a ter 5.000 (cinco mil) pessoas internadas ao mesmo tempo, eram cometidas atrocidades contra essas pessoas que em muitos casos, não tinham doença mental alguma, foco do atendimento do hospital (Psiquiatria).

Basaglia chegou a comparar o hospital com os campos de concentração nazistas (1939-1945). Em Barbacena, assim como na Alemanha, as pessoas chegavam a esse manicômio em enormes vagões de trens. Eram pessoas cujas famílias e a sociedade não os toleravam. Eram pessoas muitas vezes que não tinham qualquer problema neurológico, mas sim, eram homossexuais, prostitutas, pessoas com deficiências físicas e/ou mentais e políticos indesejáveis, etc.

Logo que foi fundado, o Hospital Colônia de Barbacena rapidamente se tornou referência nacional para a Psiquiatria e muitas famílias o procuravam para buscar tratamento para os seus parentes, como os chamavam na época, “desajustados”. Muitas pessoas morriam de frio, de fome, de

doenças diversas e até mesmo por torturas físicas e/ou psicológicas dentro do hospital praticados por seus cuidadores.

Por conta disso, o hospital e todo o tempo em que ele ficou em atividade (cerca de 80 anos), foi considerado o Holocausto Brasileiro. Cerca de 60.000 (sessenta mil) pessoas morreram ou foram assassinadas/exterminadas em suas dependências e quase 2.000 (duas mil) tiveram seus corpos vendidos após a morte para faculdades de medicina durante o período em que esteve em atividade.

Exposto isso, a partir de agora, exponho como foi para mim, um professor de música deficiente mental que é portador do TDAH, ministrar aulas de música para crianças, adolescentes e adultos durante o período de março a dezembro de 2020, de forma remota.

Segundo Campos (2006), de acordo com o Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder (DSM-IV) em sua 4ª edição, o TDAH é dividido em três subtipos, classificados de acordo com padrões comportamentais característicos para cada um deles. São eles: subtipo predominantemente hiperativo-impulsivo; subtipo predominantemente desatento e, subtipo combinado (apresenta quadro de desatenção e hiperatividade-impulsividade) (Campos, 2006, p. 609).

É importante dizer que eu tenho naturalmente constantes faltas de atenção e momentos de hiperatividade, bem como de impulsividade durante alguns afazeres, mas consigo viver minha vida normalmente, mesmo eu me considerando pertencendo ao subtipo “combinado”. Contudo, o lidar com a tecnologia e elaborar outras metodologias de se ensinar música que eu as conseguisse entender, foram desafiadores para mim.

Se minha família fosse outra e/ou eu tivesse nascido cerca de 40 e 50 anos antes, eu muito provavelmente teria sido vítima da falsa medicina e saúde praticados no Hospital Colônia de Barbacena. Que bom que não foi assim para mim, como foi para milhares de pessoas no passado.

Metodologias de ensino musical durante a pandemia: Ambiente online

Durante a pandemia, eu tive que ‘me virar’ assim como outros professores para entender as tecnologias digitais. Como a música se dá pela produção de som, eu não tive escolhas a não ser realizar atividades virtuais onde eu gravava vídeos, onde nesses vídeos, eu pedia para os meus estudantes realizarem o que se pedia, como por exemplo, que instrumento musical é esse? Os vídeos podem ser conferidos no meu próprio canal do YouTube chamado Professor Giácomo de Carli da Silva (2020).

A cada semana eu pedia para os meus estudantes, tanto dos anos iniciais do ensino fundamental (1º e 2º ano), quanto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), para realizarem uma atividade onde eles tinham que identificar os instrumentos musicais que eu tocava nos vídeos. Toquei

os seguintes instrumentos musicais: Piano, Flauta Transversal e Lira. Essas atividades foram enviadas aos estudantes pela plataforma do Google Sala de Aula.

Junto dessas atividades, produzi alguns jogos da memória (todos com imagens e nomes das pessoas e instrumentos musicais). Um desses jogos refere-se aos instrumentos musicais, onde os estudantes (crianças e adultos) imprimiram ou foram buscar impressos na escola para jogarem em casa e responderem qual instrumento musical mais se identificou.

Além desse jogo da memória, criei outros três. Um, tratava de músicos famosos da atualidade (brasileiros e estrangeiros). Outro tratava de músicos brasileiros e estrangeiros famosos da história da música. Por fim, criei mais um jogo da memória contendo professores de música e/ou músicos da atualidade que atuavam na cidade de Estância Velha, bem como, no estado do Rio Grande do Sul (RS) e no Brasil. Para isso, me utilizei de imagens disponíveis na internet e de currículos da Plataforma Lattes do CNPq.

Para cada um desses jogos da memória pedi uma tarefa. Para o jogo da memória dos instrumentos musicais solicitei para os estudantes (os menores que ainda não sabiam ler junto do auxílio de um responsável) que escrevessem e/ou gravassem um vídeo, falando qual era o nome do instrumento musical que mais gostou e o que mais achou de interessante nele e me enviasse de volta pela mesma plataforma (Google Sala de Aula).

Por conta de nós professores estarmos aprendendo a lidar com a situação das aulas à distância, eu aceitei muitos trabalhos também pelo aplicativo do WhatsApp até o final do ano de 2020.

Para o jogo da memória dos músicos famosos da atualidade, pedi para que os estudantes pesquisassem o seu nome na internet e encontrassem algumas informações pessoais e escrevessem onde era pedido (resposta). Isso também foi sugerido e bem recebido para os jogos da memória dos músicos famosos da história da música e também para os professores e/ou músicos da região

Metodologias de ensino musical durante a pandemia: Aulas ao vivo online

Durante as aulas online ao vivo que ocorreram pelo Google Meet, muitos aspectos da música foram trabalhados. Com os estudantes do 1º e do 2º ano regular, trabalhei os parâmetros sonoros (grave, médio e agudo) com o auxílio do meu piano, o qual eu tocava. Eu me sentava na frente do piano e os estudantes me viam e ouviam, assim como eu em relação a eles. Eu explicava o que era grave, médio e agudo, tocava no piano e pedia para eles me dizerem, um a um, se o som (nota avulsa ou acorde) que eu estava executando. Como as aulas com as crianças eram menores (30 minutos) e ocorriam a cada 15 dias, eu explicava-lhes que nem todos (estudantes) iriam responder a minha pergunta naquele dia.

Outro ponto que trabalhamos, foi o Natal, onde expliquei-lhes sobre as músicas e a lenda do Papai Noel, baseada na história real de São Nicolau. Pedi que eles fizessem uma atividade onde teriam que cantar (música: Noite Feliz) me ouvindo (gravação/vídeo postado no meu canal do YouTube). Para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de trabalharmos isso, trabalhei com eles a notação musical tradicional, junto dos parâmetros sonoros. Quando eu escrevia no quadro, na clave de sol ou de fá, eu tocava essa nota e/ou acorde no piano e perguntava para cada um se era um som grave, médio ou agudo.

Também, com a EJA trabalhei ditados rítmicos, onde eu, com o auxílio de uma flauta doce barroca soprano e às vezes contralto, executava apenas uma nota musical com a mão esquerda e marcava o tempo com a mão direita. Ainda com os adolescentes e adultos da EJA, trabalhei com instrumentos musicais os quais eu levei os meus em suas casas para que pudessem praticar um exercício que eu fiz para eles realizarem em casa. Uma estudante buscou o instrumento na escola e outros três eu levei nas suas residências nos municípios de Estância Velha e Portão (município vizinho). Tomei todo o cuidado sanitário. Utilizei máscara, mantive distanciamento e usei álcool em gel para isso, visto que estávamos vivendo em um período de pandemia mundial. Para a devolução dos instrumentos, três dos quatro estudantes os devolveram na escola e um fui até sua residência buscar, visto a distância da mesma em relação à escola.

O exercício era praticarem as notas que são a base harmônica da música Noite Feliz de Franz Xaver Gruber e Joseph Mohr. A intenção era juntar em mosaico em algum programa de computador as crianças cantando e os adolescentes e adultos tocando a harmonia dessa música.

Por fim, nas últimas aulas online ao vivo da EJA, trabalhei a criação do currículo Lattes com os seis alunos da turma (equivalente ao 9º ano do ensino fundamental).

Resultados e considerações finais

Para mim, que tenho TDAH, foi extremamente desafiador lidar com as questões tecnológicas e do ensino a distância durante o ano de 2020. Contudo, consegui passar um certo conhecimento musical adiante.

Em uma das turmas das crianças, no 2º ano, havia um estudante portador de autismo, o qual, antes de se instalar o período da quarentena em março de 2020 no Brasil, eu estava começando a conseguir que esse se aproximasse de mim. Mas, nas aulas online, isso não foi mais possível. Quando eu atendia a sua turma, ele ficava com a professora auxiliar e a professora titular realizando outras atividades, visto que essas, antes da pandemia, tinham um contato diário com esse estudante, diferente de mim que tinha apenas uma vez por semana; por isso, conseguiam fazer com que esse se comunicasse com elas.

Em relação aos jogos da memória, os estudantes conseguiram realizar e desenvolver as atividades muito bem, assim como as atividades que eu propus no Google Sala de Aula (vídeos no meu canal do YouTube). Eles, em relação aos jogos da memória, pesquisaram bastante e pude constatar que muitos, apesar de longe da escola, estavam conseguindo escrever com as suas respectivas caligrafias mostrando assim, que o trabalho da professora titular, mesmo no 1º ano, a distância, estava surtindo muito efeito positivo.

Quanto à EJA, eu havia programado uma rotina de rodízio em relação aos instrumentos musicais (flauta doce, xilofone, tambor, escaleta), mas que não foi possível de eu conseguir cumprir, pois eu teria que me deslocar mais vezes até o município de Estância Velha (RS/Brasil). Inclusive, desse primeiro grupo que tinha se formado para que eu entregasse os instrumentos musicais em suas casas, dos oito estudantes, apenas para quatro eu consegui entregar devido aos desencontros (não respostas dos mesmos), bem como, por nossos horários conflitarem, visto que esses estudantes já trabalhavam.

Antes de entregar os instrumentos musicais, eu os ensinei a higienizá-los durante umas das aulas ao vivo online, bem como os instruí para essa higienização quando devolvessem o instrumento musical para mim ou como programado para que eu entregasse para outro de seus colegas. Quando fui entregar os instrumentos musicais para os estudantes, os higienizei. Por fim, quanto ao Currículo Lattes, apenas um estudante conseguiu concluí-lo e publicá-lo.

Quanto às turmas de alfabetização da EJA, essas ficaram a cargo de sua professora titular, pois as mesmas ainda não conseguiam lidar com a tecnologia sozinhos. Por isso, tinham um atendimento diferenciado presencial (um estudante por vez), com a sua professora na escola. Dessa forma, as atividades musicais dessa turma, não foram realizadas pela mesma, visto que priorizou-se, devido ao momento crítico de crise sanitária que estávamos passando, a sua alfabetização.

Ao todo, no período de março a dezembro de 2020, foram realizadas 11 atividades musicais pelo Google Sala de Aula e também pelo WhatsApp com as turmas do 1º e do 2º ano e 12 atividades com as turmas da EJA. Alguns estudantes, por não saberem lidar com a tecnologia, bem como suas famílias, conseguiram realizar apenas as atividades realizadas antes da implementação do Google Sala de Aula em agosto de 2020, que foram consideradas as atividades impressas na escola (os estudantes e/ou seus responsáveis iam buscá-las presencialmente) e postadas nas redes sociais.

De todos esses estudantes (crianças, adolescentes e adultos, 1º e 2º ano do ensino fundamental e EJA), apenas cinco entregaram/conseguiram entregar todas as atividades do componente curricular Arte (Música). Desses cinco, três eram de uma turma do segundo ano, um era da outra turma do segundo ano e um era da EJA (equivalente ao 9º ano do ensino fundamental).

Dessa forma, torna-se nítida a diferença social entre os estudantes escancarada pela pandemia de COVID-19, ao mesmo tempo em que mostra que nós professores não estamos preparados para

lidar com o ensino a distância, visto que o mesmo não proporciona um bom ensino, apesar dos pesares. Professor com certeza foi uma das profissões que mais trabalhou em 2020.

Referências

- Campos, D. C. (2006). Música, neuropsicologia, transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): Diálogo entre arte e saúde. *XVI Congresso da ANPPOM*, Brasília.
- Silva, G. C. (2020). *Professor Giacomino de Carli da Silva* [Canal no YouTube]. https://www.youtube.com/channel/UCB_ajeF1SHVD0vtlB7E07Ww/about

Os Canarinhos: Um estudo etnográfico sobre a prática musical do Carimbó na Cila do Riozinho em Vigia – PA

Wendel Siqueira¹, Marcos Conceição¹, Tainá Façanha²

¹ Licenciatura em Música, Universidade do Estado do Pará-UEPA, Brasil

² Departamento de Artes/Licenciatura em Música, Universidade do Estado do Pará-UEPA, Brasil

Resumo

O presente trabalho de pesquisa trata da prática do Carimbó, que é conhecido como uma dança e um ritmo do estado do Pará, região norte do Brasil, cuja manifestação cultural expressa muitos significados para a população do estado. Essa prática está localizada predominantemente na zona litorânea da região do salgado paraense, contexto na qual foram identificados mais de 150 grupos de Carimbó, dentre os quais *Os Canarinhos*, grupo da cidade de Vigia de Nazaré-PA. Portanto, a pesquisa foi realizada em uma região periférica da cidade de Vigia de Nazaré, chamada Vila do Riozinho, que fica nas proximidades da rodovia estadual PA 140. O estudo teve como principal objetivo investigar a prática musical do grupo de carimbó *Os Canarinhos*, da cidade de Vigia de Nazaré – PA. E, especificamente, se deteve a contextualizar a trajetória do grupo, assim como dos integrantes que o compõem atualmente; discutir as dificuldades enfrentadas ao longo dessa trajetória, além de compreender a inserção do grupo nas atividades festivas da cidade. A metodologia deste trabalho consiste em uma etnografia da música, de abordagem qualitativa, que partiu da observação participante no campo e entrevistas, realizadas antes da pandemia, e outra parte da pesquisa foi feita de forma remota a partir da aplicação de questionários estruturados. Na conclusão, foi possível observar que a prática musical do grupo recebe influências de familiares e da cultura de massa.

Palavras-chave: Carimbó, Grupo Os Canarinhos, cultura popular, movimento cultural

Abstract

The present research addresses the Carimbó practice, which is known as a dance and a rhythm in the state of Pará, northern Brazil, whose cultural expression manifests many meanings for the population of the state. This practice is located predominantly in the coastal zone of Pará, in a region known as “salgado”, where more than 150 Carimbó groups were identified, among which “*Os Canarinhos*”, a group native of the city of Vigia de Nazaré-PA. Therefore, the research was carried out in a suburban district of Vigia de Nazaré, called Vila do Riozinho, which is close to the State highway PA 140. The main objective of the study was to investigate the musical practice of the Carimbó group *Os Canarinhos*, from the city of Vigia de Nazaré - PA. Specifically, it aims to contextualize the group and its current members trajectory; discuss the difficulties faced along their path, in addition to understanding the group's insertion in the city's festive activities. The methodology of this work consists of a music ethnography, with a qualitative approach, which started from observations in the field and interviews, carried out before the pandemic period, and another part of the research was done remotely from the application of structured questionnaires. In conclusion, it was possible to observe that the group's musical practice is influenced by family members and of the mass culture.

Keywords: Carimbó, Os Canarinhos Group, popular culture, cultural movement

Introdução

O interesse por esse estudo surgiu a partir de uma conversa sobre o Carimbó do Pará em um pequeno grupo de colegas de diversas regiões do país, por ocasião do Festival de Música do Brasil (Pelotas-RS) no ano de 2020. Nessa conversa estava presente um dos autores desta pesquisa, o qual apresentou o grupo de carimbó *Os Canarinhos*, da cidade de Vigia-PA, grupo que se originou entre seus familiares e do qual participa, desde 2017, tocando clarinete⁹⁷. Imediatamente, foram-lhe dirigidas algumas perguntas sobre a história e atuação do referido grupo em que tocava, ao que apresentou dificuldades para formular respostas. O referido músico percebeu que pouco sabia contar sobre as histórias e contextos musicais em que o grupo *Os Canarinhos* se inseriu historicamente, o que lhe deixou muito inquieto. Este fato o instigou a pesquisar, com outras autoras, sobre a trajetória e a prática musical do referido grupo de Carimbó, compreendendo que este estudo contribui para o avanço e memória da cultura do Carimbó no estado do Pará, pois fortalece a cultura local ao trazer registros históricos fundamentais sobre o grupo que já atua há mais de três décadas na cidade de Vigia-PA.

Assim, como objetivo geral, esta pesquisa se propõe a investigar a prática musical do grupo de Carimbó *Os Canarinhos*, da cidade de Vigia de Nazaré – PA, contextualizando a trajetória do

⁹⁷ Wendel Siqueira: músico e familiar dos integrantes do grupo de Carimbó *Os Canarinhos*.

grupo e de seus principais integrantes. A metodologia deste trabalho consiste em uma Etnografia da Música (Seeger, 2008), que significa um estudo de como as pessoas fazem música, compreendendo além de estruturas meramente sonoras o contexto no qual a prática musical está inserida, o que os músicos/mestres pensam sobre aquela música, como se dá a relação com a audiência e de que forma se insere no contexto social.

A etnografia traz uma abordagem qualitativa, que considera “a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção de conhecimento, ao invés de excluí-la ao máximo” (Penna, 2017, p. 102). Para a coleta de dados, partimos da observação participante no campo, realizada antes da pandemia, incluindo entrevistas semiestruturadas e, para completar, houve a aplicação de questionários, de forma remota, além das pesquisas bibliográficas.

Aspectos do Carimbó

O Carimbó é uma manifestação popular e folclórica da cultura paraense, que integra canto, dança, música, ritmo e alguns instrumentos característicos, além da poesia das músicas. A palavra “carimbo” vem da junção de duas palavras de origem tupi, “curi” (madeira, pau oco) e “m’bó” (furado, escavado) (Jesus & Ferreira, 2019, p. 02).

Desse modo, Figueiredo e Bogéa (2015) afirmam que o termo “carimbo” vem do nome dos tambores usados na dança, que são fabricados de troncos de árvores ocas, com uma de suas extremidades coberta de couro curtido de animal. Esses tambores são chamados de “curimbó” e medem, aproximadamente, um metro de comprimento, variando o seu diâmetro entre 35 e 65 centímetros. (Figueiredo & Bogéa, 2015, p. 83). O Carimbó é descrito, nos documentos do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, como um “complexo” de práticas, sociabilidades, estéticas e performances características (IPHAN, 2013, p. 14).

Já Huertas (2014), em sua pesquisa, apresenta discussões que abrangem uma série de questões graves que depredam a cultura sociocultural e as “situações atuais das comunidades tradicionais” (p. 82), fatores esses que, por sua vez, afetaram muitos grupos de carimbozeiros. Assim, sua “abordagem etnográfica” possibilitou escrever as características de como é tocar Carimbó a partir de instrumentos fabricados a mão. Portanto, a importância das principais formas e estilos do Carimbó de Raiz nas localidades interioranas é um ato que, de certa forma, não foi muito atacado pela cultura de urbanização, preservando suas características.

Guerreiro do Amaral (2019), por outro lado, trata sobre o carimbó como modernidade e tradição, onde apresenta inúmeros fatores que levaram ao desaparecimento das raízes “originais” as quais os grupos herdaram de seus antepassados. No entanto, a inclusão de novos instrumentos acabou

fazendo com que a sonoridade do carimbó com mais instrumentos deixasse a música mais rica, porém, por outro lado acabou atacando os pequenos grupos que atuavam e atuam de forma mais “natural”.

Podemos ver que uma das maiores dificuldades dos grupos de Carimbó é a falta de recursos para o crescimento favorável da cultura e a “falta de reconhecimento político” (Huertas, 2014, p. 97) com os atuantes das regiões mais distantes dos centros urbanos.

A cultura do Carimbó expressa grandes significados para a população que habita a zona litorânea do salgado paraense. Nesse contexto foram identificados mais de 150 grupos de Carimbó, compostos por pescadores e agricultoras locais, que desenvolveram esta prática musical em momentos especiais de festejos e celebrações do calendário das cidades (IPHAN, 2013). Assim sendo, o Carimbó está presente diretamente ou indiretamente nos laços familiares do povo paraense, com uma forte identidade a partir dos seus antepassados que participavam de rodas de Carimbó nas cidades e interiores vizinhos. A preservação da cultura paraense, então, toma forma e os novos grupos de Carimbó são formados. É possível, então, afirmar, em certa medida, que há um aspecto geracional intimamente ligado à formação e permanência dos grupos musicais. Podemos ver esse aspecto evidenciado na história do grupo *Os Canarinhos*.

A trajetória e a prática musical do grupo de Carimbó *Os Canarinhos*

O grupo festivo *Os Canarinhos* nasceu por volta do ano de 1970, de um pequeno agrupamento familiar que cantava e dançava em rodas, no chamado “Grupo de Jazz”, tendo como mestra a estimada “Dona Anacléa”, ao lado de seus familiares, a qual atuava como cantora e violonista (banjo artesanal), com participação de mais de 20 anos no grupo. Outro importante nome que participou das rodas do grupo foi “Seu Casemiro”, que tocava tambor, tocando em quase todas as ocasiões festivas nos bairros mais próximos. Cabe destacar que a participação do neto de Dona Anacléa no grupo, Valdemir Sousa Santos (Mestre Peque), atualmente com 80 anos, foi de suma importância para a construção e reerguimento do grupo.

Mestre Peque, desde criança, participava das atividades e festas realizadas pelo grupo jazzístico, encantando-se com a musicalidade e formas de tocar em conjunto, o que deu início a um novo patamar do Carimbó de Raiz. Durante sua infância, Mestre Peque iniciou tocando tambor e cantando no conjunto desde os 12 anos de idade, vivenciando a prática em conjunto, despertando uma forte vivência musical e habilidades para outros instrumentos.

Na mesma época, Mestre Temístocles Carlos Saldanha, conhecido como ‘Timico’, tocava viola, banjo e flauta doce. Este ensinou os ritmos e acordes mais utilizados no banjo para Mestre Peque que, com a idade de 13 anos, comprou seu primeiro banjo e começou a praticar como “músico

de ouvido” (autodidata). Em entrevista⁹⁸, Peque diz ter enfrentado várias dificuldades ao longo de sua trajetória musical, onde cita que seu pai comprou seu primeiro “banjo” em troca de dois animais da família, uma vaca e um bezerro (Santos, 2017).

Aos 15 anos de idade, Mestre Peque foi convidado para integrar o grupo de Carimbó da cidade de Vigia, chamado “Tapaioaras,” porém, consagrou-se no grupo *Os Canarinhos*, nome que surgiu com o companheirismo de Timico e Peque, que eram cunhados. A partir daí, ambos começaram uma nova era do grupo, conceituando uma nova roupagem do Carimbó em Vigia.

O conjunto *Os Canarinhos* faz parte da Associação dos Grupos de Carimbó da cidade de Vigia de Nazaré, contribuindo com a existência e o fortalecimento da cultura vigilenga, deixando um legado aos filhos dessa cidade. Desse modo, as contribuições do grupo em Vigia são frequentes em diversos movimentos festivos da cidade, como: Círio de Nazaré, festividades de Nossa Senhora das Neves, Carnaval, Festival do Peixe, entre outras participações.

Os Canarinhos possuem uma particularidade que é remanescente de seus antepassados, o próprio Carimbó de raiz, onde a instrumentação é simples e as letras das músicas são apresentadas voltadas para a cultura local. Tais letras remetem às situações presentes no cotidiano dos cidadãos das localidades interioranas, que são baseadas em comidas típicas do estado do Pará, histórias, lendas e fatos que aconteceram nas regiões. Essa memória é fortemente cravada na vida das pessoas.

Guerreiro do Amaral (2019) afirma que, sob a ótica de artistas dessa localidade, a música do carimbó estaria ligada a uma aprendizagem que, no curso de sua transmissão interpessoal e grupal, de geração a geração, foi incorporada ao estilo de vida e ao repertório cultural de uma determinada parcela do povo: no caso, a de pescadores (p. 04).

Em relação aos aspectos composicionais e de criação, os compositores do grupo sempre buscam melodias simples e singelas que contemplam um movimento dançante e animado. Nas composições dessas músicas, Mestre Peque, Rosa Maria e Gleydson utilizam acordes simples, conhecidos nas músicas. Em entrevista, Saldanha (2020) diz que os acordes das músicas presentes nas rodas, são “Dó Maior, Ré menor e Mi menor”; outros acordes são utilizados em outras músicas para fins de modulação, deixando a tonalidade bem mais fácil para os integrantes.

O grupo festivo possui um pequeno acervo de músicas autorais e não autorais (músicas mais populares de rodas de Carimbó da região paraense). Essas autorias são de alguns integrantes do grupo dos *Canarinhos* e outras autorias de compositores da região. Esse acervo consta de 04 a 06 músicas de autoria dos integrantes do grupo, de Mestre Peque, de Rosa Maria (filha do Mestre) e Gleydson Gomes (neto de Mestre Peque).

⁹⁸ Entrevista em campo através de observação participante, realizada no dia 29 de outubro de 2017, às 14:40 na residência dos familiares do grupo, na Vila do Riozinho.

A tradição do carimbó entre os familiares desse grupo é constante, passada de geração em geração, pois “os carimbozeiros daquela localidade afirmavam que, normalmente, aprendiam a tocar e cantar com os seus parentes mais velhos” (Guerreiro do Amaral, 2019, p. 04), constituindo uma relação familiar muito rica, e todas as características são apresentadas de certa forma, havendo sempre entrosamento. Em entrevista, Mestre Peque diz “que a música é em família e todos devem apreciar.” Desse modo, de 2003 a 2013 o grupo contou com 07 integrantes familiares.

A partir de 2005, *Os Canarinhos* foram se expandindo aos poucos, incluindo novos instrumentos, e o grupo foi se popularizando nas comunicações de internet e rádios da cidade por meio de algumas pessoas. Através dessas divulgações, o grupo de carimbó *Os Canarinhos*, da cidade de Vigia, foi se tornando mais e mais conhecido na microrregião do salgado paraense, assemelhando-se a outros importantes grupos de Carimbozeiros raiz, que serviram de referência a Mestre Peque nos seus mais de 30 anos de coordenação e dedicação ao grupo.

Considerações finais

Neste estudo sobre o grupo de Carimbó *Os Canarinhos*, pudemos identificar algumas particularidades da prática musical desse grupo, como a forte presença familiar nas diferentes organizações do grupo; a participação efetiva nos eventos sociais; as características dos aspectos composicionais; os aspectos identitários do grupo mais ligados ao Carimbó raiz, entre outras.

Apesar de identificarmos essa particularidade do Carimbó raiz do grupo, cabe citar, a partir dos principais resultados da pesquisa, que o Carimbó dos *Canarinhos*, influenciado por vários aspectos da cultura de massa da atualidade, sofreu uma nova roupagem no que diz respeito às características do Carimbó raiz de seus antepassados. Em razão disso, as músicas do grupo, atualmente, têm uma característica de Carimbó progressivo, que, na verdade, é o entrelaçamento do Carimbó raiz com a influência da modernidade. Esse Carimbó se constitui por novos instrumentos musicais, mais atuais, e uma nova construção, demonstrando, assim, uma característica musical e sonoridade mais rica, cheia e moderna. Guerreiro do Amaral (2019) defende essa nova roupagem de Carimbó raiz a Carimbó moderno.

Outro importante resultado encontrado foi a falta de infraestrutura que os grupos têm para ensaios, aquisições, viagens, gravações, pois não há apoio do poder público, não há projetos sociais municipais ou estaduais, o que contribui para o declínio de práticas da cultura popular/local, como o Carimbó. Tudo isso tem influência da cultura de massa, que impõe novos hábitos, afetando essas práticas populares, o que pode ser dirimido com contribuições de pesquisas acadêmicas e extensão universitária, elaborando projetos que promovam o fortalecimento cultural e a manutenção das identidades locais.

Referências

- Figueiredo, S. J. de L., & Bogéa, E. (2015). Hibridismo cultural e atualização da cultura: O Carimbó do Brasil. *Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura*, 23(30), 81–92. <https://doi.org/10.20396/resgate.v23i30.8645808>
- Guerrero do Amaral, P. M. (2019). Da “tradição”, da “modernidade” e do “desaparecimento” do carimbó em Belém do Pará. *Anais do XXIX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM*. Pelotas/RS.
- Huertas, B. M. (2014). O Carimbó: Cultura tradicional paraense, patrimônio imaterial do Brasil. *Revista CPC*, 18, 81–105.
- IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. (2013). *Inventário nacional de referências culturais: Dossiê Carimbó*. Belém.
- Jesus, M. S. de, & Ferreira, R. da S. (2019). Carimbó: Um movimento cultural brasileiro. *Cadernos de Textos do V Seminário de Ensino e Pesquisa em Dança*. UFG. Goiânia.
- Penna, M. (2017). *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música*. Sulina.
- Saldanha, T. C. (2020). *Entrevista de Wendel Nonato no dia 25/11/2020*. Vigia de Nazaré. Registro de campo (áudio). Comunidade São Cristóvão (PA).
- Santos, V. S. (2017). *Entrevista de Wendel Nonato no dia 29/10/2017*. Vigia de Nazaré. Registro de campo (áudio). Vila do Riozinho (PA).
- Seeger, A. (2008). *Etnografia da música* (Trad. Giovanni Cirino). *Cadernos de Campo*, 17, 1–348.

MEMOSOLF en línea: Metodología para el aprendizaje creativo del solfeo a distancia

Serguei Tibets¹, Gerardo Borroto Carmona²

¹Facultad de Música, Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), México

²Postgrado e Investigación, Instituto Internacional para el Desarrollo (INTAL), México

Resumen

La aparición de la pandemia del COVID19 en los inicios del pasado año 2020, motivó profundos cambios en los sistemas educativos de todo el orbe, dando paso a un proceso de innovación educativa con carácter urgente y apelando a los recursos existentes en cada contexto educativo. En el caso de México, la Secretaría de Educación Pública (SEP), orientó el tránsito a la modalidad a distancia, mediante el desarrollo de clases en línea en todas las instituciones y niveles educativos. El presente trabajo se ubica en la problemática de la implementación de la modalidad a distancia en línea en la

Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Nuevo León (FAMUS-UANL), particularmente en las clases de Solfeo, para contribuir al aprendizaje creativo en los estudiantes. Para enfrentar exitosamente esta problemática y acometer su investigación, se determinó el marco referencial y sus referentes teóricos, se formuló el problema científico, las interrogantes científicas, el objetivo, las tareas y los restantes componentes propios del diseño la investigación educativa. La aplicación consecuente e integrada de un conjunto de métodos científicos: teóricos, empíricos y estadísticos, dio lugar a la obtención de su principal resultado: la metodología MEMOSOLF, orientada hacia el desarrollo del aprendizaje creativo de los estudiantes en las clases de Solfeo en la modalidad a distancia en línea, en la FAMUS-UNAL.

Palabras Clave: solfeo, metodología, aprendizaje creativo, modalidad a distancia

Abstract

The appearance of the COVID19 pandemic at the beginning of last year 2020, motivated profound changes in the educational systems around the world, giving way to an urgent educational innovation process and appealing to the existing resources in each educational context. In the case of Mexico, the Ministry of Public Education (SEP), oriented the transition to the distance mode, through the development of online classes in all institutions and educational levels. The present work is located in the problem of the implementation of the online distance modality in the Faculty of Music of the Autonomous University of Nuevo León (FAMUS-UANL), particularly in Solfeggio classes, to contribute to creative learning in students. To successfully face this problem and undertake its research, the reference framework and its theoretical references were determined, the scientific problem, the scientific questions, the objective, the tasks and the remaining components of the educational research design were formulated. The consistent and integrated application of a set of scientific methods: theoretical, empirical and statistical, gave rise to its main result: the MEMOSOLF methodology, oriented towards the development of creative learning of students in Solfeggio classes in the modality remote online, at FAMUS-UNAL.

Keywords: music theory, methodology, creative learning, distance education

A modo de introducción

Un acontecimiento que desde mediados del siglo XX se viene vislumbrando, pero que hoy en el siglo XXI es una realidad insoslayable, es la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza de la música y, por ende, en la enseñanza del solfeo.

Sin embargo, para acometer los nuevos modelos educativos que se requieren hoy en la enseñanza del solfeo en las Escuelas y Facultades de Música, los profesores y los estudiantes

necesitan desarrollar determinadas competencias TIC, lo cual exige disponer de los recursos tecnológicos (computadora, tableta, teléfono, televisión inteligente, u otros) para poder insertarse en las diferentes variantes de las clases a distancia en línea.

El origen del trabajo que aquí se expone, se deriva de la investigación científica realizada por el profesor y músico Serguei Tibets en el proceso de obtención de su grado científico de Doctor en Ciencias de la Educación, dirigida por el Doctor Gerardo Borroto Carmona en el Instituto Internacional para el Desarrollo (INTAL), de Monterrey, Nuevo León, México.

Con la aparición de la pandemia del COVID-19 en los inicios del pasado año 2020, los sistemas educativos en todos los países del orbe y, por ende, en México, tuvieron que asumir de forma urgente la modalidad a distancia mediante clases en línea en todas las instituciones y niveles educativos, fenómeno en que la enseñanza-aprendizaje del solfeo se vio también involucrado.

Sin embargo, asumir este gran reto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades de aprendizaje de Solfeo en la Facultad de Música de la UANL, obligó a enfrentarse a la situación problemática siguiente:

- En los planes de estudio o en los programas de las unidades de aprendizaje de música, la modalidad históricamente asumida era la modalidad presencial, de modo que la modalidad a distancia en línea constituiría una nueva experiencia para los docentes y para los estudiantes.
- Los docentes en su mayoría no contaban con la capacitación o actualización requerida para desarrollar la enseñanza del solfeo en línea y con ello contribuir a un aprendizaje creativo en los estudiantes.
- El número de resultados de investigaciones o publicaciones científicas actualizadas, referidas a la enseñanza-aprendizaje del solfeo en una modalidad a distancia en línea, así como a las vías para desarrollar la creatividad de los estudiantes en dicho proceso, es muy limitado.
- La infraestructura tecnológica de la FAMUS-UANL, al momento de asumir este reto aún no se encontraba preparada para desarrollar la enseñanza-aprendizaje de las unidades de aprendizaje de Solfeo del plan de estudio de la carrera de Música.

De la problemática descrita anteriormente, surge entonces una nueva investigación orientada a buscar solución al problema científico formulado, que consistió en: ¿Cómo propiciar el aprendizaje creativo de los estudiantes en las clases de Solfeo de la FAMUS-UANL en las condiciones impuestas por la pandemia? El objetivo de la investigación consistió en elaborar una metodología para impartir las clases de Solfeo de la FAMUS-UANL en una modalidad a distancia en línea, que propicie el aprendizaje creativo en los estudiantes.

El camino utilizado en la investigación para proponer una solución apropiada al problema científico formulado y satisfacer el objetivo planteado, fue mediante la búsqueda y elaboración de respuestas a las preguntas científicas siguientes:

1. ¿Mediante cuáles argumentos científicos es posible fundamentar una metodología para impartir las clases de Solfeo de la FAMUS-UANL en una modalidad a distancia en línea, que propicie el aprendizaje creativo en los estudiantes?
2. ¿Qué posibilidades y limitaciones existen en la actualidad para impartir las clases de Solfeo de la FAMUS-UANL en una modalidad a distancia en línea, que propicie el aprendizaje creativo en los estudiantes?
3. ¿Qué características debe poseer una metodología para impartir las clases de Solfeo de la FAMUS-UANL en una modalidad a distancia en línea, que propicie el aprendizaje creativo en los estudiantes?

Encontrar respuesta a las preguntas científicas y arribar a los resultados obtenidos en la investigación conllevó a la aplicación integradora de un conjunto de métodos científicos: teóricos (análisis histórico-lógico, analítico-sintético, enfoque de sistema, modelación), empíricos (análisis documental, entrevista, encuesta, triangulación de los resultados obtenidos) y matemáticos (estadística inferencial, criterio de expertos, DELPHI), que se pusieron de manifiesto al realizar las tareas de investigación siguientes:

1. Determinación del Marco Teórico de la investigación mediante:

- Estudio de las bases teóricas la metodología para la impartición de clases de solfeo.
- El análisis teórico sobre la modalidad de enseñanza-aprendizaje a distancia en línea y su aplicación en la enseñanza-aprendizaje del solfeo.
- El análisis de la función del solfeo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música, en su relación con el aprendizaje creativo de los estudiantes.

2. El diagnóstico del estado actual del objeto investigado, a través de:

- El análisis del plan de estudio y de los programas de las unidades de aprendizaje de Solfeo, en los niveles Técnico y de Licenciatura en la FAMUS-UANL.
- La observación de las clases de Solfeo en la FAMUS-UANL, para determinar qué elementos tener en cuenta para su impartición en la modalidad a distancia en línea, propiciando el aprendizaje creativo en los estudiantes.
- La entrevista a una muestra representativa de profesores de la FAMUS-UANL con el objetivo de analizar sus opiniones sobre cómo impartir las clases de Solfeo en la modalidad a distancia en línea y propiciar el aprendizaje creativo en los estudiantes.
- La encuesta a una muestra de estudiantes de la FAMUS-UANL para conocer sus opiniones sobre cómo consideran que deben ser impartidas las clases de Solfeo en la modalidad a distancia en línea.

- La triangulación de los resultados obtenidos del análisis de: los planes y programas, la observación a las clases de Solfeo, la entrevista a los profesores y la encuesta a los estudiantes.

3. Elaboración de la metodología MEMOSOLF en línea:

- Precisión de sus fundamentos teóricos.
- Su caracterización.
- Su diseño y los componentes.
- Validación final mediante el método de expertos.

La actualidad del tema está dada por su importancia social, que radica en que:

- Contar con una metodología como MEMOSOLF para impartir con éxito las clases de Solfeo en la modalidad a distancia en línea, constituye una propuesta que se ajusta a las condiciones impuestas por la pandemia del Covid 19 al proceso de enseñanza-aprendizaje en las instituciones de educación superior, entre ellas la UANL.
- Al potenciar el aprendizaje creativo en las clases de Solfeo, mediante la metodología MEMOSOLF en línea, los estudiantes de la FAMUS-UANL podrán responder a los desafíos que han de enfrentar en su futuro desempeño profesional como músicos, lo que significa un salto positivo en la calidad de su formación.

La contribución a la teoría de la investigación realizada recae directamente en la didáctica del solfeo, como rama de la didáctica de la música dentro de las ciencias pedagógicas. Esta contribución está dada en la fundamentación teórica que sustenta la metodología MEMOSOLF en línea. Contribuye también a la teoría sobre la integración de las TIC en los procesos educativos universitarios.

El aporte práctico de la investigación y de su principal resultado, la metodología MEMOSOLF en línea, está dado en los elementos siguientes:

- La factibilidad de su implementación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades de aprendizaje de Solfeo, mediante el seguimiento a las “Recomendaciones” que constituyen uno de sus componentes.
- La posibilidad de ser implementada también en otras escuelas, conservatorios y facultades de música, siempre que se le hagan las adecuaciones requeridas para el contexto educativo específico donde se aplique.
- La información que esta metodología ofrece a los docentes para su superación en el tema del aprendizaje creativo y su desarrollo en los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del solfeo.

Como novedad científica, MEMOSOLF en línea representa un resultado innovador en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Solfeo. Esta nueva metodología está en correspondencia con

las transformaciones que la enseñanza de las unidades de aprendizaje del Solfeo requieren, en el marco del paradigma constructivista sociocultural, toda vez que está basada en actividades de aprendizaje (tareas prácticas escritas y orales, ejercicios y/o ensayos teóricos, patrones de afinación, lectura rítmica, lectura de entonación, dictados rítmicos, dictados ritmico-melódicos, dictados de los intervalos y acordes, competencias y concursos dentro de la aula virtual y entre aulas virtuales, y otras) para enseñar y aprender de manera activa y significativa a utilizar racionalmente la memoria musical en las clases de Solfeo en la FAMUS-UANL

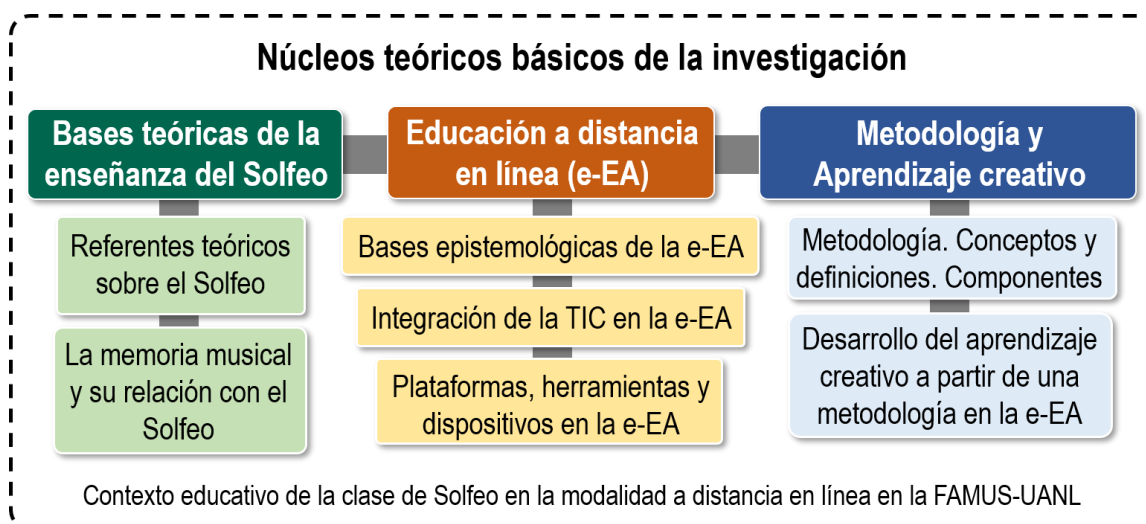
En la base de MEMOSOLF en línea, conviven algunas de las tendencias más actuales en la educación (aprendizaje significativo, aprendizaje activo, aprendizaje creativo, aprendizaje ubicuo, aprendizaje colaborativo). Es por ello que su implementación en la FAMUS-UANL aporta a las transformaciones que la sociedad del siglo XXI, en la que vivimos, demanda a la educación.

Para el estudio realizado en el proceso de la investigación llevada a cabo por los autores, se tuvo como referentes las publicaciones y trabajos de otros investigadores a nivel internacional y nacional, así como las experiencias de los autores y las de otros profesores de Música con respecto a la docencia en la modalidad a distancia, a la integración de las TIC en las clases, a la impartición de clases en línea con la utilización de dispositivos móviles, plataformas interactivas y otros recursos, y a sus conocimientos sobre cómo propiciar el aprendizaje creativo en los estudiantes.

El principal resultado obtenido, fue el diseño y aplicación de la metodología MEMOSOLF, pasando por su fundamentación teórica (Figura 1), la precisión de sus dimensiones, variables, indicadores y criterios de evaluación. Además, se suman a estos los resultados de su implementación otros que se exponen en el cuerpo del trabajo.

Figura 1

Esquema del marco teórico de la investigación sobre MEMOSOLF en línea (Tibets, 2020)



Revisión de la literatura

En la literatura científica sobre la teoría del Solfeo (tesis, libros, revistas, etc.) se constató que en sentido general los investigadores han tenido principalmente como objeto de estudio a la memoria musical en los instrumentistas y en el desempeño de los maestros de música, pero no han enfatizado suficientemente en los aspectos metodológicos relativos a la enseñanza del solfeo, como asignatura o materia de los currículos o planes de estudios de música.

En el trabajo que se presenta, se argumenta la importancia de contar con una metodología para la impartición de las unidades de aprendizaje de Solfeo, en el contexto de las exigencias y condiciones que impone la modalidad de enseñanza-aprendizaje a distancia en línea, enfatizando en la estimulación del aprendizaje creativo en los estudiantes de música, en las instituciones de nivel superior, sin dejar de reconocer el lugar que la memoria musical ocupa en este proceso.

En el diseño y la implementación de la MEMOSOLF en línea, resultó imprescindible tener en cuenta la relación entre la memoria musical y el Solfeo. El estudio de la memoria como categoría de la psicología continúa siendo objetos de investigación en este siglo XXI, ejemplo de ello lo encontramos en las investigaciones llevadas a cabo por Cuartero y Payri, (2010), Mishra (2011), Herrera y Cremades (2012), Altenmüller (2013), García (2015), Axioma (2018), UNED (2018); y otros cuyos aportes sirvieron de referente para el presente trabajo.

Una constatación importante obtenida por los autores, fue que con el desarrollo alcanzado por las neurociencias, se ha logrado decifrar con mayor claridad los sofisticados mecanismos de la memoria humana para explicar cómo archivamos y recordamos la información. Se ha demostrado que la memoria se manifiesta de manera especial en la música y, por ende, en la actividad del solfeo (Eguilaz, 2009; Danaher, 2009; Nagy, 2014; Sanz, 2016; Stewart & Williamon, 2008).

Por otra parte, en la literatura científica precedente los investigadores de la enseñanza del solfeo convergen en el criterio que en el aprendizaje del solfeo los estudiantes recuerdan las frases musicales como forma de patrón de afinación, así como logran determinar mentalmente la altura de las notas o la estructura rítmica para identificar su nombre y su altura exacta, ya sea mentalmente, en el pentagrama o de ambas formas (Loras, 2008; Dragomírov, 2010; González-Mayorga & Pacheco, 2012; Vernia, 2015; Borne, 2017; Pozzoli, 2018; Tibets, 2020)

Con respecto a la educación a distancia en línea en el contexto educativo actual, ha sido reconocido el rol decisivo desempeñado por la integración de la TIC en los procesos educativos que se manifiesta desde las últimas décadas del pasado siglo XX. Desde entonces se han desarrollado una serie de teorías y tendencias pedagógicas y tecnológicas como: el aprendizaje en línea (e-learning), referido a la utilización de Internet en función del aprendizaje en redes sociales, plataformas interactivas y otros entornos virtuales de aprendizaje (campus virtuales); el aprendizaje móvil (m-

learning), basado en la utilización de los dispositivos móviles para el aprendizaje; el aprendizaje ubicuo (u-learning), que consiste en aprender en cualquier parte y en cualquier momento; aprendizaje invertido (f-learning), que guarda una estrecha relación con el aprendizaje basado en problemas, entre muchas otras.

A la investigación sobre la educación a distancia con la integración de la TIC y el uso responsable de los dispositivos móviles se han dedicado un número considerable de investigadores, algunos de los consultados para el desarrollo del presente trabajos fueron: Brazuelo et al., 2017; Cabero & Marín, 2014; Cáceres, 2017; Collazo, 2004; Danaher, 2009; Gómez et al., 2011; Guerra et al., 2010; Henríquez et al., 2013; Jerez, 2013; Low & O'Connell, 2006; Merchant, 2012; Olazábal & Borroto, 2016; Romero-Rodríguez et al., 2020; Torres et al., 2015.

Otro de los núcleos teóricos básicos presente en el marco teórico de la MEMOSOLF en línea es el "Aprendizaje creativo," que como teoría pedagógica, se centra en la actividad en cuyo proceso participa activamente el estudiante, apropiándose de conocimientos, habilidades y capacidades, en comunicación directa o virtual con los otros, para producir objetos, ideas, enfoques, estrategias, preguntas, problemas y estilos relativamente nuevos y útiles en el marco de una asignatura u otro contexto, que en alguna medida tiende a facilitar el cambio, el crecimiento y el progreso en sentido amplio (Borroto, 2015). A su desarrollo como teoría han contribuido también otros investigadores como Treffinger et al., 2007; Mitjás, 2013; Chibás et al., 2014; Borroto, 2015; Betancourt, 2017; Chibás, 2018.

Con la implementación de MEMOSOLF en línea, se evidenció de alguna manera en los estudiantes la formación de los niveles propuestos por Treffinger et al. (2007), el que describió tres niveles de aprendizaje creativo, considerando las dimensiones afectivas y cognitivas de cada nivel.

- *Nivel I:* Incluye una variedad de factores cognitivos (la fluidez, la flexibilidad, la originalidad, la diseño y la cognición y memoria) y afectivos (la curiosidad, la apertura a la experiencia, el atreverse a correr riesgos, la voluntad para responder, la sensibilidad ante los problemas, la tolerancia a la ambigüedad y las confianzas consigo mismo), a los que llamó funciones divergentes. Considera que este nivel constituye la base sobre la cual se desarrolla el aprendizaje creativo al permitir asimilar herramientas y técnicas esenciales para la generación y análisis de ideas, tanto instrumentos de pensamiento convergente como divergente.
- *Nivel II:* Se aprenden y practican métodos en los cuales los instrumentos básicos de las funciones divergentes se integran en una estructura más compleja y sistémica y se utilizan en programas de solución de problemas, en tareas metodológicas e investigativas y en proyectos de intervención y modificación de la realidad. Aspectos cognitivos: incluyen complejos procesos intelectuales (el análisis y la síntesis, la evaluación, la aplicación, habilidades metodológicas e investigativas, las transformaciones, metáforas y analogías). Aspectos

afectivos (aparece una consciencia desarrollada, la relajación, la apertura a complejas vivencias y conflictos, la seguridad psicológica y creativa, la fantasía e imaginación y el desarrollo de valores).

- *Nivel III*: compromete a la persona en problemas y cambios reales. Aspectos cognitivos (la búsqueda independiente, la asimilación de recursos para dirigir, la creación de productos reales y el conocimiento de la relación de los métodos y técnicas consigo mismo y con su desarrollo personal). Aspectos afectivos: (la interiorización de valores, el compromiso con una vida productiva y la tendencia a la actualización de sí mismo).

Al decir de Albertina Mitjans (2013), El aprendizaje creativo, o aprender creativamente, significa una forma de aprender que se diferencia de las formas de aprendizaje comunes en el medio escolar, y se caracteriza por el tipo de producción que el aprendiz hace y por los procesos subjetivos en ella implicados. Este aprendizaje tiene diferentes formas de expresión y en él participan un conjunto de recursos subjetivos.

Hasta aquí las principales fuentes literarias relacionadas con la problemática abordada en la presente investigación científica, que fueron consultadas por los autores como referentes.

Caracterización de la metodológica MEMOSOLF

MEMOSOLF en línea, es una variante de la metodología MEMOSOLF, diseñada por el profesor Serguei Tibets como resultado de su investigación educativa desarrollada en opción de su grado científico de Doctor en Ciencias en el 2020, bajo la dirección del Dr. Gerardo Borroto Carmona, en el Instituto Internacional para el Desarrollo (INTAL), de Monterrey, Nuevo León.

Surge con la aparición de la pandemia del Covid-19 en marzo del 2020, cuando el sistema educativo de México fue fuertemente impactado, haciéndose necesario asumir en todo el sistema la modalidad a distancia en línea. Su objetivo fue "Contribuir a desarrollar en los estudiantes de la FAMUS-UANL las competencias para el aprendizaje creativo del solfeo, mediante la modalidad a distancia en línea en las clases".

En el proceso de enseñanza-aprendizaje del solfeo en línea en la FAMUS-UANL, los estudiantes aprenderán a:

- Desarrollar la memoria musical, integrando las TIC para el aprendizaje creativo del Solfeo, mediante el uso de herramientas, aplicaciones y recursos contenidos en las diferentes plataformas (campos virtuales).
- Utilizar de manera responsable sus dispositivos móviles (teléfonos celulares, computadoras portátiles, tabletas electrónicas, otros) en función del aprendizaje creativo del Solfeo y el desarrollo de su memoria musical.

- Estimular la creatividad y la actitud innovadora en el proceso de realización de las tareas de aprendizaje del Solfeo, aprovechando las prestaciones que ofrecen las plataformas y los dispositivos móviles (grabación de audio, filmación de video, toma de fotos, uso de animaciones e imágenes, búsquedas en Internet y otras).
- Desarrollar competencias digitales mediante la aplicación de la metodología MEMOSOLF en la clases de Solfeo de la FAMUS-UANL.

Las dimensiones e indicadores de la metodología MEMOSOLF, son los siguientes:

Dimensión teórica

Indicadores: El estudiante memoriza en menos de un segundo la teoría sobre:

- Los nombres de las figuras musicales (redonda, blanca, negra, corchea).
- Los nombres de los compases (2/4, 3/4, 4/4, 2/2, 3/2, 4/2, 6/8).
- El nombre de las notas musicales a través de las claves (sol y fa).
- La diferencia del valor de las notas en función del compás.
- Las escalas musicales: mayor (natural, armónica, melódica) y menor (natural, armónica, melódica).

Dimensión visual

Indicadores: El estudiante memoriza visualmente (en menos de un segundo) los elementos siguientes:

- Los nombres de las figuras musicales (redonda, blanca, negra, corchea).
- Los nombres de los compases (2/4, 3/4, 4/4, 2/2, 3/2, 4/2, 6/8).
- El nombre de las notas musicales a través de las claves (sol y fa).
- La diferencia del valor de las notas en función del compás.
- Las escalas musicales: mayor (natural, armónica, melódica) y menor (natural, armónica, melódica).
- Intervalos y acordes de diferentes modos, dimensiones, características y sus comparaciones.

Dimensión auditiva

Indicadores: Identifica a través del oído (en menos de un segundo) los elementos siguientes:

- El valor de las notas musicales en el compás.
- El tipo de compás en función del tiempo.
- El tipo de escala: mayor (natural, armónica, melódica) y menor (natural, armónica, melódica).

- Las diferentes alturas según la escala musical.
- El ritmo de los diferentes géneros musicales.
- Intervalos y acordes de diferentes modos, dimensiones, características y sus comparaciones.

Dimensión rítmica

Indicadores: Solfea teniendo en cuenta los elementos rítmicos siguientes:

- El tiempo en función de las figuras de las notas musicales.
- El tiempo en función del compás.
- Ubicar el valor de la figura musical en el tiempo fuerte y débil del compás.

Dimensión melódica

Indicadores: Solfea teniendo en cuenta los elementos melódicos siguientes:

- El carácter de la melodía (alegre, triste, otro).
- El carácter de la melodía a través del tiempo.
- El carácter de la melodía a través de la letra.
- El carácter de la melodía a través de las notas musicales (alturas, distancias entre las figuras musicales – intervalos y sus características).

Dimensión armónica

Indicadores: Solfea teniendo en cuenta los elementos armónicos, en cuyo proceso:

- Identifica el carácter de la combinación de los sonidos: consonante, disonante.
- Detecta el carácter de los sonidos en una frase u oración musical.
- Percibe la progresión del cambio del carácter de los sonidos en una frase u oración musical.
- Fija y retiene en la mente la sucesión de los sonidos emitidos a la vez.

Dimensión emocional

Indicadores: Experimenta diferentes emociones en el proceso del solfeo, entre ellas:

- Tristeza: Cuando tiene dificultades para aplicar los conocimientos adquiridos sobre la teoría de la música en la interpretación de las lecciones de solfeo.
- Sorpresa: Cuando al llegar a la clase de Solfeo el profesor le presenta una nueva lección de manera inesperada.

- Miedo: Se manifiesta con mayor frecuencia en las primeras clases, debido al mito que “el Solfeo es muy difícil”, que se transfiere a los estudiantes.
- Alegría: Cuando el estudiante está en espera de algo interesante o motivante en la clase.

Dimensión tecnológica

Indicadores: Desarrolla competencias relacionadas con la utilización de las TIC para:

- Escuchar repetidamente grabaciones para determinar su progreso en el solfeo de la lecciones.
- Escuchar patrones de grabación para utilizarlas como referente en el solfeo de las lecciones.
- Visualizar las lecciones, partituras o escrituras de obras musicales para ejercitar su lectura musical.
- Grabar audios o videos como entrenamiento en el aprendizaje del solfeo.
- Interactuar con la plataforma o el campus virtual utilizado como soporte para las clases de solfeo que recibe.
- Comunicarse con el profesor y sus compañeros mediante las herramientas que ofrece la plataforma u otras (e-correo, chat, videollamada, otras), expresando sus logros en el aprendizaje en línea.

Realizar otras funciones utilizando las herramientas y recursos de las TIC en el proceso de aprendizaje de la música y del solfeo.

Resultados de la implementación de MEMOSOLF en línea

El principal resultado de la investigación educativa realizada consistió en el diseño de la metodología MEMOSOLF en línea, para contribuir al desarrollo del aprendizaje creativo de los estudiantes en las clases de Solfeo, mediante las clases impartidas en la modalidad a distancia en línea, en la FAMUS-UNAL.

La implementación de MEMOSOLF en línea se realizó de forma integrada en cada una de las fases y etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas de Solfeo en la FAMUS-UNAL, mediante la integración de las TIC de un modo sistemático y sistémico. Los resultados se obtenidos fueron los siguientes:

- Los estudiantes ejercitaron su memoria musical y simultáneamente fueron protagonistas de un aprendizaje creativo, mediante la realización de tareas docentes orientadas a resolver las dudas y dificultades presentadas en el aprendizaje del solfeo.
- Los estudiantes utilizaron herramientas de comunicación que ofrecen las TIC en la plataforma Microsoft Team (e-correo, chat, foro, mensajería y otras), así como las aplicaciones de sus

dispositivos móviles para compartir sus ideas, dudas y resultados con sus compañeros, con el profesor o con otras personas.

- Se propició el desarrollo de las competencias para, en función del aprendizaje, utilizar recursos como: textos digitales, infografías interactivas, e-libros, sonidos, archivos de audio, grabaciones de voz automática, simulaciones, asistentes virtuales, videos, gamificaciones, imágenes, caricaturas, emoticones, íconos y otros.
- Los profesores adquirieron nuevas experiencias en la impartición de la asignatura en la modalidad de enseñanza en línea. También ejercitaron su creatividad en el diseño de los ejercicios, las tareas docentes y los materiales para el aprendizaje por los estudiantes.
- Se perfeccionó paulatinamente el diseño y la implementación de la metodología MEMOSOLF.

La evaluación de MEMOSOLF en línea

Se materializó de un modo sistemático, sistémico y personalizado. Consistió en la valoración de los resultados del aprendizaje creativo de los estudiantes mediante las lecciones y las tareas realizadas. También se tuvo en cuenta su participación en la clase en línea y su desempeño en general. El proceso de valuación permitió a los estudiantes:

- Ejercitar su memoria musical y, a la vez, desarrollar sus competencias en la utilización responsable y eficaz de las herramientas, aplicaciones y recursos contenidos en la plataforma y fuera de ella.
- Participar activamente en las clases en línea y en las actividades propias de la asignatura de Solfeo orientadas por el profesor.
- Poner a prueba su creatividad y actitud innovadora en la realización de las lecciones y las tareas realizadas y en su trabajo con la plataforma y los demás recursos.

Esta forma de evaluación por competencias propició que los estudiantes analizaran qué han aprendido, cómo han aprendido y qué rol ha desempeñado su memoria musical en el aprendizaje creativo en línea.

Para valorar los resultados de la aplicación de la metodología MEMOSOLF en línea, fueron encuestados los estudiantes de los niveles de Licenciatura y Técnico y una muestra de profesores de la FAMUS-UANL. Los resultados obtenidos permitieron valorar positivamente la aplicación de esta metodología y determinar los aspectos que aún deben ser perfeccionados.

Conclusiones

- Se corroboró que la modalidad a distancia en línea resultó favorable para el aprendizaje creativo en los estudiantes en las clases de Solfeo en la FAMUS-UANL.

- El aprendizaje creativo del solfeo implica un complejo proceso psicológico y pedagógico en que se integran varios tipos de aprendizajes, que se puede lograr en la modalidad a distancia en línea.
- El aprendizaje creativo del solfeo a través de las clases en la modalidad a distancia en línea requiere la aplicación de una metodología, que posea las características de la metodología MEMOSOLF en línea.
- La implementación de MEMOSOLF en línea requirió una rigurosa planificación, para prever cómo se integraban cada uno de sus componentes (objetivos, dimensiones e indicadores, forma de implementación, recomendaciones, forma de evaluación) en el proceso de las clases de Solfeo en la FAMUS-UANL.
- En la evaluación, como uno de los procesos internos de la metodología MEMOSOLF en línea, la comprobación del conocimiento teórico y la lectura práctica, el dictado y el concurso, entre otros métodos y procedimientos, se revelaron como fundamentales, tanto para la constatación del aprendizaje creativo, como en la comprobación de los objetivos de las clases de Solfeo en la FAMUS-UANL, expresados en los programas.
- La metodología MEMOSOLF en línea cumple el objetivo para el que fue diseñada, según se corroboró mediante los métodos aplicados para su validación.

Referencias

- Altenmüller, E. (2013). Mental practice in music memorization: An ecological-empirical study. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 30(3), 275–290. <https://doi.org/10.1525/mp.2012.30.3.275>
- Axioma Sales Training (2018). *Psicología de la memoria: Cómo funciona realmente la memoria*. <https://www.axiomafv.com/memoria/>
- Betancourt, M. J. (2017). *Creatividad en la educación: Educación para transformar*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20180225093550/estrategiasen.pdf>
- Borne, L. (2017). *La evaluación del solfeo en contextos universitarios brasileños: Un estudio multicaso* [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma Nacional de México. <https://bit.ly/2MvFr0P>
- Borroto, G. (2015). *Aprendizaje creativo mediante dispositivos electrónicos móviles en la formación pedagógica de los ingenieros informáticos* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=OoaRSu-l-4A&t=70s>

- Brazuelo, F., Gallego, D., & Cacheiro, M. (2017). Los docentes ante la integración educativa del teléfono móvil en el aula. *Revista de Educación a Distancia*, 52. <https://revistas.um.es/red/article/view/282201>
- Cabero, J., & Marín, V. (2014). Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo. Percepciones de los alumnos universitarios. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 21(42), 165–172. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4525785>
- Cáceres, D.R. (2017). *Estrategia didáctica sustentada en MOODLE para contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes de español* [Tesis Doctoral]. Universidad de La Habana. <https://bit.ly/3pX3kgw>
- Chibás, F. (2018). *Estrategias y métodos de creatividad e innovación, educación, ética y barreras culturales a la aomunicación en la era poshumana*. Pueblo y Educación.
- Chibás, F., Borroto, G., & De-Almeida, F. (2014). Gestión de la creatividad en entornos virtuales de aprendizaje colaborativos: Un proyecto corporativo de EAD. *Comunicar*, 43, 143–151. <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=43&articulo=43-2014-14>
- Collazo, R. (2004). *Una concepción teórico-metodológica para la producción de cursos a distancia basados en el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones* [Tesis Doctoral]. Universidad Tecnológica de La Habana. <https://bit.ly/33ggoUv>
- Cuartero, M., & Payri, B. (2010). Tipos de memoria, actitudes y estrategias en el proceso de memorización de estudiantes de piano. *Revista Electrónica de LEEME*, 26, 32–54. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9817>
- Danaher, P. (2009). Transforming the practice of mobile learning: Promoting pedagogical innovation through educational principles and strategies that work. En P. Danaher (Ed.), *Innovative mobile learning: Techniques and technologies* (pp. 21–46). IGI Global. <https://www.igi-global.com/chapter/transforming-practice-mobile-learning/23828>
- Dragomírov, P. (2010). *Manual de solfeo de entonación*. <http://nlib.narod.ru/books/dragomirov01-15.pdf>
- Eguilaz, M. (2009). *La memoria en la interpretación guitarrística: Una aproximación a su problemática*. *Revista Electrónica de LEEME*, 23, 1–18. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9781>
- García, J. (2015). *La memoria musical en los estudiantes de piano: Revisión y propuesta*. Universidad de Zaragoza. <https://es.scribd.com/document/333871157/Dialnet-LaMemoriaMusicalEnAlumnosDePianoEnConservatoriosEs-5429354>
- Gómez, M., Roses, S., & y Farías, P. (2011). El uso académico de las redes sociales. *Comunicar: Revista Científica de Educomunicación*, 19(38), 131–138. <https://bit.ly/3fwYkdf>

- González-Mayorga, H., & Pacheco, D. (2012). El aprendizaje del solfeo: Propuesta de un modelo instruccional en educación musical. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 2(1), 87–94. <http://dehesa.unex.es/handle/10662/3022>
- Guerra, S., González, N., & García, R. (2010). Utilización de las TIC por el profesorado universitario como recurso didáctico. *Comunicar*, 18(35), 141–148. <https://bit.ly/3nX2YVd>
- Henríquez, P., Organista, J., & Lavigne, G. (2013). Nuevos procesos de interactividad e interacción social: uso de smartphones por estudiantes y docentes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 262–282. <https://bit.ly/35Z78Gj>
- Herrera, M., & Cremades, A. (2012). Estudio descriptivo sobre el uso de la memoria musical en estudiantes de piano del Estado de Chihuahua. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades*, 2, 279–294. <https://www.semanticscholar.org/paper/Estudio-descriptivo-sobre-el-uso-de-la-memoria-en-Cedillo-Andreu/5f664e671df5029c6c5e517b0e9910ce69accb46>
- Jerez, Y. (2013). *Sistema de tareas de aprendizaje para la formación de la habilidad Diseño de Redes Empresariales en la asignatura Redes 1, con el uso de las TIC* [Tesis de Maestría]. Universidad Tecnológica de La Habana. <https://bit.ly/33ggoUv>
- Loras, R. (2008). *Estudio de los métodos de solfeo españoles en el siglo XIX y principios del XX* [Tesis Doctoral]. Universidad Politécnica de Valencia. <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/3341/tesisUPV2828.pdf>
- Low, L., & O'Connell, M. (2006). *Learner-centric design of digital mobile learning*. Proceedings of the OLT Conference (pp. 71–82) Academia. https://www.academia.edu/941536/Learner_centric_design_of_digital_mobile_learning
- Merchant, G. (2012). Mobile practices in everyday life: Popular digital technologies and schooling revisited. *British Journal of Educational Technology*, 43(5), 770–782. <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8535.2012.01352.x>
- Mishra, J. (2011). *Influence of strategy on memorization efficiency*. *Music Performance Research*, 4, 60–71. https://www.researchgate.net/publication/274071719_Article_Influence_of_strategy_on_memorization_efficiency
- Mitjans Martínez, A. (2013). Aprendizaje creativo: Desafíos para la práctica pedagógica. *Revista CS*, 11, 311–341.
- Nagy, J. (2014). *Memoria musical: Temas para la educación*. <https://www.feandalucia.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd10782.pdf>
- Olazábal, I., & Borroto, G. (2016). El aprendizaje de idioma español mediante dispositivos electrónicos móviles en la universidad: Una guía digital. *Referencia Pedagógica*, 4(2), 125–138. <https://bit.ly/3614obs>

- Pozzoli, H. (2018). *Solfeos hablados: Primer curso*. El Sótano. https://www.elsotano.com/libro/solfeos-hablados-y-cantados-curso-1_10540481
- Romero-Rodríguez, J. M., Aznar, I., Hinojo-Lucena, F. J., & Cáceres-Reche, M. P. (2020). *Mobile learning como metodología docente*. Researchgate. <https://www.researchgate.net/profile/Jose-Maria-Romero-Rodriguez>
- Sanz, E. (2016). *Los últimos hallazgos sobre la memoria*. Open Mind BBVA. <https://www.bbvaopenmind.com/los-ultimos-hallazgos-sobre-la-memoria/>
- Stewart, L., & Williamon, A. (2008). What are the implications of neuroscience for musical education? *Educational Research*, 50(2), 177–186. <https://psycnet.apa.org/record/2008-08030-006>
- Tibets, S. (2020). *El desarrollo de la memoria musical en los estudiantes de música de la Universidad Autónoma de Nuevo León* [Tesis Doctoral]. Instituto Internacional para el Desarrollo-INTAL.
- Torres, J.C., Infante, A., & Torres, P.V. (2015). Aprendizaje móvil: Perspectivas RUSC. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 12, 38–49. <https://link.springer.com/article/10.7238/rusc.v12i1.1944>
- Treffinger, D. J., Feldhusen, J. F. & Isaksen, S. G. (2007). Understanding individual problem-solving style: A key to learning and applying creative problem solving. *Learning and Individual Differences*, 18(4), 390–401. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1041608007001343>
- UNED, (2018). *Psicología de la Memoria. Apuntes de la asignatura Psicología de la Memoria*. UNED. <https://psikipedia.com/libro/memoria>
- Vernia, A. M. (2015). *Las competencias personales y sociales en la enseñanza de lenguaje musical en adultos: Un estudio empírico* [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona. <https://bit.ly/3uvTFjg>

Historias pedagógicas de una profesora de piano: Las experiencias “de escenario” con niños de 3 a 5 años

Silvia Esther Villalba

Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura de la
Universidad Nacional del Nordeste (FADyCC – UNNE), Argentina

Resumen

El propósito de este trabajo, es conocer un poco más sobre cómo los niños pequeños aprenden a tocar el piano en público, indagando para ello en las propias prácticas de enseñanza de la autora. Mediante

el uso de la autoetnografía como una forma creativa de narración no ficticia, se utilizó documentación pedagógica de historias de enseñanza-aprendizaje para describir el modo en que niños de edades tempranas fueron introducidos en prácticas pianísticas de escenario en vivo y cuáles fueron las herramientas utilizadas más eficaces para concretarlo. Aunque numerosos estudios confirman que alrededor de los 3 años de edad comienza a aparecer la ansiedad escénica negativa, los mismos también prueban que ésta es menos perceptible en aquellos infantes que vivencian experiencias positivas en situaciones similares. En dicho marco, las historias seleccionadas para este trabajo, ilustran perspectivas y prácticas emergentes de la pedagogía del piano para niños de edad preescolar durante sus performances musicales. También se identifican recursos que constituyeron refuerzos positivos para afrontar las mencionadas situaciones, destacándose entre otros la utilización de una alfombra de “apego” como facilitadora de contextos relajantes, el uso de trajes de personajes de ficción para desmitificar la situación, premios y estímulos parentales, actividades expresivas propuestas para ser realizadas grupalmente, producciones musicales familiares o con músicos invitados. A lo largo del trabajo, se incluyen fotografías y videos, a efectos de transmitir las formas únicas e individuales en que los pequeños estudiantes aprendieron a tocar el piano en público. Así, tanto la documentación visual como los textos narrativos, ilustran un viaje guiado por el propósito de fortalecer su autoestima, reducir el riesgo de desarrollar ansiedad escénica negativa, y fundamentalmente, de disfrutar de hacer música en vivo. Dado que uno de los principales objetivos de cualquier acto de aprendizaje es su utilidad para el futuro, los aspectos documentados a lo largo del trabajo legitimaron ampliamente el proceso de sensibilización musical de los estudiantes, sus luchas por superar desafíos, y, por sobre todas las cosas de la alegría que vivenciaron al expresarse y comunicarse con el público (sin ansiedad escénica, estrés por presencia de público, etc.). Por lo tanto, se confirma la eficacia de este enfoque, el que es factible de ser adaptado y replicado en variados contextos educativos, convirtiéndolo en un valioso aporte para padres y educadores musicales.

Palabras Clave: pedagogía pianística, performances en edades tempranas

Abstract

The purpose of this work is to learn about how in early childhood, students learn to play piano in public by inquiring into the author's own teaching and practice. By using “autoethnography” as a creative form and “real situations”, this study uses pedagogical documentation of young children on “teaching-learning” performing experiences of “piano live on stage” and the most effective tools used to achieve it. Several researches confirm that the anxiety or fear appears from age 3; but less perceptible in children who have positive experiences in similar situations. In this framework, the stories selected for this work illustrate emerging perspectives and practices of piano pedagogy for preschool children during their musical performances. Some of the positive reinforcements on the

mentioned challenges are identified as: the use of a “safety blanket” as a facilitator of relaxing contexts, the use of fictional characters’ costumes to demystify a situation, awards, parental incentives, expressive activities proposed to be carried out in groups, musical productions including family or guest musicians, etc. Throughout the work, photos and videos were included to suggest the unique and individual ways in which these students learned to play the piano in public. Thus, both the visual documentation and the narrative, illustrates a journey guided by the purpose of strengthening their self-esteem, reducing the risk of developing negative stage anxiety and fundamentally, the enjoyment of playing live music. Based on one of the main objective of the learning process and its usefulness for the future; the experiences documented throughout this study legitimized the process of “musical sensitization” for students struggling to overcome challenges. Above all, experience joy when performing live, without stage anxiety, stress due to the presence of a crowd, etc. Therefore, the study confirms the efficiency of this approach which can be adapted and replicated in various educational contexts as well as a valuable contribution for parents and Music Educators.

Keywords: pianistic pedagogy, early childhood performances

Introducción

Cada vez más educadores tratan de documentar y visibilizar el aprendizaje de sus alumnos a partir de lo que se denomina documentación pedagógica. Basados en exploraciones de diferentes medios (historias, fotografías, videos, etc.), la misma llega a ocupar un lugar central en el discurso de creación de significados (Edwards et al., 2012). Incluso, dicha herramienta de valoración y evaluación, insta a los profesores a asumir responsabilidades por sus acciones, basados en el entendimiento de que la enseñanza es un proceso de aprendizaje cooperativo. Así, la práctica de la documentación pedagógica desafía a que los profesores se comprometan con un escrutinio continuo de sus conocimientos, prácticas y formas de hacer conexiones con sus estudiantes.

Pese al creciente interés en esta temática, en el campo de la educación musical en español todavía es incipiente. Sin embargo, existen valiosos estudios en inglés como las autoetnografías de Gouzouasis y Ryu (2015; Ryu, 2017), que exponen cómo los niños pequeños aprenden a tocar el piano.

En dicho marco, el presente trabajo plantea el uso de la autoetnografía como una forma creativa de narración no ficticia (Ryu, 2017), a fin de presentar perspectivas y prácticas emergentes de la pedagogía del piano para niños de edades tempranas en situaciones de escenario.

Aunque numerosos estudios confirman que alrededor de los 3 años de edad comienza a aparecer la ansiedad escénica negativa, ésta es menos perceptible en aquellos infantes que vivencian

experiencias efectivas en situaciones similares (Boucher & Ryan, 2010; Leblanc et al., 1997; Simons & Martens, 1979; Ureña Delgado, 2004; etc.). Por ello, también indagué qué recursos fueron un refuerzo positivo a la hora de que los alumnos afrontaran situaciones de performance musical.

Finalmente, mis diarios de clases, documentación video-fotográfica y programas de recitales, posibilitaron descifrar formas únicas e individuales en que los pequeños iniciaron sus experiencias de tocar el piano en público. Así, tanto la documentación visual como los textos narrativos, ilustraron el recorrido que posibilitó fortalecer su autoestima, reducir el riesgo de desarrollar ansiedad escénica negativa y, fundamentalmente, de lograr el disfrute de la música en situaciones de escenario.

“Auto” pensando historias

El 2012 como año bisagra de mi carrera profesional

Por casi 30 años trabajé como profesora de piano en instituciones oficiales tales como conservatorios y academias. Casi siempre enseñé en niveles intermedios, por lo que antes de asistir a mis clases, los alumnos ya habían tenido otros profesores de piano y esperaban que como ellos, los guiara en el desarrollo del repertorio detallado en un programa predeterminado. Así, mi práctica habitual residía en prepararlos para abordar exitosamente sus lecciones, tanto para presentaciones en público como para los exámenes requeridos a fin de superar ese nivel.

Pero hacia finales del año 2008 tuve la oportunidad de obtener un beneficio de retiro de las instituciones oficiales, por lo que resolví continuar dando clases de piano privadas. Liberada de programas preestablecidos, inicialmente dicté sesiones individuales para estudiantes de diferentes edades, aunque con el paso del tiempo fui aceptando cada vez a más niños de edades tempranas.

Así, a partir de 2012 me centré exclusivamente en estos últimos, organizando talleres grupales de entre tres a seis estudiantes de idéntica edad, a los que doy dos sesiones semanales de 30 minutos de duración. Al cumplir 5 años, son reagrupados en secciones de tres o cuatro estudiantes, incrementándose a 45 minutos cada encuentro. Con esta modalidad, anualmente recibo entre 40 y 50 pequeños estudiantes, quienes permanentemente me desafían a participar de un viaje lleno de preguntas, reflexiones y búsquedas de certezas.

Aunque en mi punto de partida sólo contaba con algunas experiencias aisladas de enseñanza a los niños de mi familia e hijos de amigos, abordé con entusiasmo nuevos desafíos, tales como los “recitales” periódicos de mis alumnitos. Al respecto, tratando de evitar que los niños sufrieran “miedo escénico,” busqué identificar aquellas propuestas que los ayudaran a fortalecer su autoestima, a disfrutar de la música en situación de escenario y a reducir el riesgo de desarrollar ansiedad escénica negativa (Ramos, 2013).

Como ejemplo de mis aprendizajes, comparto a continuación algunas historias de vida, en su mayoría experiencias felices, alegres y divertidas, aunque algunas también reflejan personalidades y/o conductas más complejas de mis estudiantes.

Saliendo del escondite

Una de mis primeras alumnas durante 2012, fue la pequeña de 3 años, Helena Valentina, quien sistemáticamente se negó a prestarme atención durante las clases en mi estudio. Nos trasladamos entonces a su casa, pero cada vez que me veía corría a esconderse. Sin darnos por vencidos, invitamos a sus amiguitas a una sesión y las niñas participaron activamente de todas las actividades e incluso quisieron continuar asistiendo regularmente. Así conseguimos que lentamente ella fuera saliendo de su escondite y empezara a disfrutar de las clases.

Aprendí entonces la importancia de trabajar grupalmente con los niños, desarrollando actividades diversas, desde entonar canciones con o sin movimientos (Figura 1), musicalizar cuentos, realizar exploraciones sonoras sobre el teclado, interpretar musicogramas, esquemas rítmicos y melodías sobre el pentacordio, hasta leer correctamente lecciones del repertorio pianístico y presentarlas en público (Figura 2).

Figuras 1 y 2

Helena Valentina cantando en público con compañeras & Tocando como solista en un recital



Apego a la alfombra multicolor

Brisa, de 4 años era muy tímida, pero con facilidad logró aprender a tocar lecciones por imitación e incluso también leyó sus primeras notas. Cuando consideré oportuno compartirlas con el público, junto con sus compañeros ensayamos previamente variadas actividades, tales como el buen uso de la respiración, saludos y aplausos que aparentemente disfrutaba. Pero al momento de partir hacia el salón donde se desarrollaría el recital, comunicó a sus padres que no participaría. Éstos la convencieron de que nadie la obligaría a tocar, aunque debían asistir para escuchar a sus compañeros.

Como al igual que durante las clases decidí colocar una alfombra de goma eva multicolor para que se sentaran los más pequeños (Figura 3), con toda naturalidad ubiqué a Brisa sobre la misma (sin que alcanzaran a comunicarme la novedad). Todo continuó como estaba programado y sintiéndose segura, ella participó de todas las actividades e incluso tocó el piano sin equivocarse en lo más mínimo (Figura 4).

Figuras 3 y 4

Uso de alfombra de “apego” como facilitadora de contextos relajantes & Brisa tocando como solista en su 1º Recital



De regreso a casa sus padres le preguntaron qué le había parecido la audición, a lo que ella respondió: “Lo que más me gustó fue cuando me aplaudieron, aunque como fue muy cortita mi lección, la próxima vez voy a pedir a la Señora que me enseñe a tocar una más larga.”

De esta experiencia entendí que la alfombra funcionaba de alguna manera como el “apego” que los niños suelen otorgar a juguetes, almohadas, etc., quizás porque asocian la postura de acomodarse en el suelo como una situación relajante. Por ello, aún hoy continúo utilizándola con los más pequeños en cada recital.

Superhéroes y princesas

Salvador y Alma comenzaron a asistir al mismo taller con sólo 3 años. Él me enseñó a diferenciar los superhéroes de las películas y ella a identificar las princesas de Disney. Incluso, muchas veces concurren a clase caracterizados de *Hombre Araña* y *Princesa Elsa* y sus deditos se convirtieron en dichos personajes quienes caminaron, corrieron, saltaron y bailaron sobre el teclado durante las exploraciones sonoras. Cuando empecé a hablarles sobre la posibilidad de que compartieran sus interpretaciones musicales en público, inmediatamente me preguntaron si podían llevar sus trajes preferidos, a lo que por supuesto accedí.

Comprendí entonces que dicho recurso colaboraría con su comodidad descontracturándolos, por lo que todavía continúo alentando a los padres a que tanto para las clases como para las presentaciones en público, dejen que sus niños elijan su ropa preferida e indumentaria de personajes de ficción predilectos (Figuras 5 y 6).

Figuras 5 y 6

Salvador (“Hombre Araña”) improvisando & Alma (“Elsa”) en un Recital



“Pocoyó” & tías

Las tías mellizas de Pablito fueron mis alumnas en el profesorado y aunque ambas se dedican a la docencia musical, me delegaron la tarea de introducir a su sobrino en el mundo del piano. Con un oído excepcional, rápidamente se adaptó a cada una de las actividades propuestas y pronto comenzó a tocar diversas melodías. No obstante, su familia de músicos no lograba que tocara tecla alguna en la casa, aunque sí lo hacía manipulando los bracitos de su peluche Pocoyó (Figura 7).

Dicha situación se revirtió totalmente a partir de invitarlo a tocar en público con sus tías. Como cierre de un festival anuncié su número como una “sorpresa,” y, fue tanta su alegría, que mientras caminaban hacia el piano dijo a sus tías entusiasmado: “¿Se dieron cuenta que la sorpresa somos nosotros?” (Figura 8).

Esto me animó a continuar incluyendo en cada programación actividades de producción musical con la participación especial de algún músico invitado, preferentemente un familiar de los niños participantes. Además de pedirles que ofrezcan algún tema atractivo como solistas, también los invito a actuar en conjunto con los pequeños (Figuras 3-8).

Figuras 7 y 8

Pablito practicando en casa con “Pocoyó” & Performance en público con sus tías



A modo de final

Durante el planeamiento de clases y performances en vivo, continuamente busqué inspiración en diferentes vertientes. Por un lado utilicé recursos de los llamados *métodos instrumentales*, desarrollados por autores como Orff, Kodály y Suzuki, cuyos rasgos principales consisten no sólo en la presencia de instrumentos (en el caso de Kodály el instrumento es la voz), sino además el hecho de que la actividad es esencialmente grupal. También incorporé aspectos de los *métodos activos* de Dalcroze, Willems y Martenot, quienes enfatizan el movimiento y la actividad en las clases. Por supuesto, no dejé de lado la experimentación sonora propiciada por los llamados *métodos creativos* respaldados por Self, Dennis, Paynter y Schafer (Jorquera Jaramillo, 2004).

Asimismo, también enfatiqué conceptos propios del **Kando**, palabra japonesa que refiere a sentimientos de profunda emoción y satisfacción cuando se encuentra algo de valor excepcional que produce esa alegría profunda que inspira a asumir nuevos desafíos. De esta manera, incorporé conceptos filosóficos que llevados al campo musical, involucran la emoción, pasión y simpatía que cada ser humano puede sentir al cantar, ejecutar un instrumento o escuchar a su músico preferido (Demasi de Cah, s/f)

En ese marco y partiendo de mis diarios de clase, programas y documentación video-fotográfica, logré sintetizar resultados de mis talleres pianísticos en informes expuestos en diferentes eventos (Villalba, 2015, 2016), aunque hasta el momento no había incluido la temática de la producción musical en vivo de mis pequeños estudiantes.

Al respecto de dichos eventos, también debo mencionar que la idea central fue la de desacralizar las presentaciones y convertirlas en un juego para toda la familia, imprimiendo a cada

presentación un alto grado de familiaridad (Boucher & Ryan 2010). Además, las organicé de manera que tuvieran varias partes cortas, en cada una de las cuáles participaran varios grupos de niños. Dejé a criterio de los padres que al finalizar la intervención de sus hijos decidieran retirarse o continuar escuchando a otros pequeños estudiantes que participaran de la siguiente sesión (de acuerdo al interés demostrado por sus hijos).

Cierro este trabajo con una mención especial a los padres, quienes siempre acompañan como testigos privilegiados el proceso de sensibilización musical de sus hijos. Son ellos quienes los sostienen en sus luchas por superar desafíos y comparten la alegría que experimentan al expresarse y comunicarse con los espectadores, sin ansiedad escénica ni stress por presencia de público. También son quienes los premian con flores, dulces y regalos, haciendo crecer la autoestima de sus niños y llenándolos de alegría (Figuras 9 y 10).

Finalmente, deseo que mi búsqueda de aprendizajes en las historias de mis estudiantes, inspire a otros docentes a nutrirse, apoyar y celebrar las trayectorias de sus propios alumnos. También puedan abrazar la enseñanza y el aprendizaje como un proceso recíproco y emergente, punto de partida para que cada día puedan cultivar experiencias pianísticas más hermosas, divertidas y significativas.

Figuras 9 y 10

Incentivos post-recital: Florido obsequio familiar a Cayetina & Dulce gratificación a Chiara



Referencias

- Boucher, H., & Ryan, C. A. (2011). Performance stress and the very young musician. *Journal of Research in Music Education*, 58(4), 329–345.
- Demasi de Cah A. (s/f). *Yamaha utiliza la filosofía del kando*.
<http://www.enarmusic.blogspot.com.ar/>

- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.) (2012). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation*. Praeger.
- Gouzouasis, P., & Ryu, J. (2015). A pedagogical tale from the piano studio: Autoethnography in early childhood music education research. *Music Education Research*, 17(4), 397–420.
- Jorquera Jaramillo, M. C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista Electrónica de LEEME*, 14, 1–55.
- Leblanc, A., Jin, Y. C., Obert, M., & Siivola, C. (1997). Effect of audience on music performance anxiety. *Journal of Research in Music Education*, 45, 480–496.
- Ramos, P. (2013). La validez y la eficacia de los ejercicios respiratorios para reducir la ansiedad escénica en el aula de música. *Revista Internacional de Educación Musical*, 1, 23–30.
- Ryu, J. Y. (2017). *Exploring music and piano playing with young children: A piano teacher's pedagogical stories* [Doctoral dissertation]. University of British Columbia. <https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/33426/items/1.0363098>
- Simon J. A., & Martens, R. (1979). Children's anxiety in sport and nonsport evaluative activities. *Journal of Sport Psychology*, 1, 160–169.
- Ureña Delgado, M. (2004). El miedo escénico. *Revista Musicalia*, 2, 212.
- Villalba, S. (2015). Explorando el teclado con niños de 3 a 5 años: Estrategias didácticas y actividades introductorias a la enseñanza del piano. *Memorias de X Conferencia Regional Latinoamericana Y III Conferencia Regional Panamericana De Educación Musical, ISME*. Lima, Perú, Agosto 2015.
- Villalba, S. (2016). Moving fingers on the piano: Introductory activities and teaching strategies leading to piano performances for children 3 to 5 years. *Proceedings of the International Society for Music Education, 32nd World Conference on Music Education, ISME*. Glasgow, UK, julio 2016

SIMPOSIOS

Claves epistemológicas para repensa una universidad para las prácticas artísticas: Entre la experiencia y la investigación educativa en artes

Lourdes Palacios¹, Miviam Ruiz², Mercedes Payán³

¹SUAYED-Pedagogía, FFyL, UNAM

²Centro Cultural Ollin Yoliztli, Secretaría de Cultura de la Ciudad de México, México

³Estudiante del programa de doctorado en Etnomusicología de la Butler School of Music. University of Texas at Austin, EE.UU.

Resumen

Las prácticas artísticas poseen sus propias formas de producir conocimiento sobre el mundo, superando las establecidas por el *statu quo* de las instituciones académicas acerca de las propias artes, generalmente circunscrito a las “bellas artes”. En la actualidad enfrentamos el desafío de una concepción *otra* de las artes, nuevos roles del artista y la diversidad de funciones a desempeñar en la sociedad contemporánea latinoamericana. Además, encaramos el reto de consolidar las prácticas artísticas y sus procesos de producción de conocimiento en el contexto universitario mexicano. Presentamos este trabajo como resultado de un largo camino investigativo, atravesado por nuestra práctica pedagógica en artes (música) y devenido en un amplio ejercicio de reflexión. Mediante un análisis desde las miradas histórica, pedagógica, etnomusicológica e institucional de las prácticas de educación artística del *Centro Cultural Ollin Yoliztli*, institución con más de 40 años de trayectoria, exploramos y redimensionamos sus posibilidades en el contexto actual. Partimos de las lógicas de desarrollo de nuestra institución, para interpretar, crear y promover formas alternativas de educar, poniendo las prácticas artísticas, sus procesos y productos en el centro. Ello desde la funcionalidad de sus contenidos, ubicando las rutas por las cuales apuntalen su propio lugar de definición en el ámbito universitario. Planteamos una mirada creativa amparada en claves epistemológicas que van desde lo corporal/sensorial/afectivo a lo cultural, para apoyarnos en la configuración de lo que concebimos como una universidad necesaria, pluridiversa y latinoamericana, con base en una plataforma ecuménica de saberes/academia/prácticas y acción/creación/investigación. Donde las estructuras se reformulen y sistematicen a la luz de las condiciones profesionales contemporáneas y generen un modelo propio de universidad para las prácticas artísticas.

Palabras Clave: claves epistemológicas, antropología de la música, Ollin Yoliztli

Claves epistemológicas para repensar una universidad transcultural y pluriversa

Lourdes Palacios

Resumen

El presente texto hace una propuesta para repensar las actuales condiciones de la educación en música y danza desde la multi-referencialidad. En ella se pone a consideración algunas claves epistemológicas que han servido de plataforma para el emprendimiento de proyectos de investigación en las escuelas pertenecientes al Centro Cultural Ollin Yoliztli, caracterizadas por la diversidad de su oferta educativa. Estos referentes han resultado valiosas herramientas para el reconocimiento, análisis y recuperación de prácticas culturales y educativas que revelan la configuración histórica de un modelo de educación artística holístico, integral, inclusivo e intercultural. Dichas prácticas y la experiencia educativa acumulada históricamente en esta institución están en condiciones de aportar conocimiento al campo de la educación artística, en virtud de que ponen al descubierto otros modos de hacer, producir y enseñar arte, más vinculados a prácticas situacionales, comunitarias, integradoras, que bien podrían entrar en diálogo y enriquecer el conocimiento puramente de orden académico. Los resultados de los trabajos de investigación desarrollados en CCOY, a partir de los referentes señalados, dan la pauta para pensar en el potencial de esta institución para generar una propuesta de universidad transcultural y pluriversa que se fundamente en la transdisciplinariedad, la integración, la interculturalidad y el *diálogo entre saberes*.

Palabras Clave: claves epistemológicas, antropología de la música, giro corporal y afectivo, decolonialidad, Ollin Yoliztli

Abstract

The present text proposes rethinking the present-day conditions of music and dance education from a multi-referenced point of view. In it, some epistemologic keys have served as platforms for undertaking research projects at the Ollin Yoliztli Cultural Center's schools, well known for the diversity in their educational offerings. Such referents have been shown to be valuable tools for the recognition, analysis and recovery of cultural and educational practices that reveal the historic configuration of a holistic, integral, inclusive and intercultural artistic education model. Such practices and the educational experience gathered historically in this institution are set to provide knowledge to the field of artistic education, by virtue of bringing to light other ways of making, producing and teaching art, more connected to situational, communal and conciliatory practices, that could well enter into dialogue and enhance uniquely academic knowledge. Based on the indicated

referents, the research work results developed at the CCOY give the guidelines to ponder this institution's potential to bring about a transcultural and pluriversal university based on cross-disciplines, unification, interculturality and *dialogue among wisdoms*.

Keywords: epistemological keys, anthropology of music, corporal and affective turn around, decoloniality, Ollin Yoliztli

Introducción

Advertimos, cada vez más, en diversos programas universitarios de investigación, la relación que se establece entre fenómenos y el cruce de miradas para su estudio y análisis, con lo cual asistimos a una franca demolición de cercos disciplinares. De ahí la ineludible necesidad de analizar los fenómenos de la realidad desde la interconexión de las disciplinas y a través de la diversificación de sus recursos y estrategias metodológicas. Veníamos de una fuerte parcelación de campos disciplinares encerrados en sí mismos, donde la explicación de los fenómenos se limitaba a sus propios referentes y métodos. Hoy vemos que no es posible pensar dichos fenómenos sólo desde su campo de pertenencia. La multiplicidad de miradas es condición fundamental para explicar hechos y procesos en sus dimensiones humana y social.

Mirada inter, multi y transdisciplinar

Nos queda claro que un solo campo de conocimiento no es suficiente en sí mismo, para pensar sus problemáticas y construir las alternativas de solución que permitan su avance y transformación. Hoy más que nunca es evidente que la pluri, inter y transdisciplina son estrategias fundamentales para enfrentar la complejidad de las problemáticas educativas y para construir conocimiento pertinente, que contribuya a la generación de concepciones, enfoques y metodologías más actuales, capaces de responder a las necesidades sociales y formativas de la población estudiantil a todos los niveles. En síntesis, se requiere establecer diálogos interdisciplinares, dar rienda suelta a la creatividad metodológica y permitir la polivalencia en el análisis de los fenómenos (Aguirre, 2013).

Esta es la perspectiva desde la cual el CCOY ha impulsado diversos proyectos de investigación enfocados a profundizar en el conocimiento de la realidad de las problemáticas de la educación musical y dancística en la actualidad y, de manera específica, en el tipo de prácticas educativas que se desarrollan en las escuelas de este centro que, por su diversidad ontológica y epistemológica, tienen mucho para aportar al campo de la educación artística.

Para el cumplimiento de los propósitos que se ha planteado esta institución, se hizo imprescindible considerar las claves de pensamiento que están a nuestra disposición para repensar y destrabar el orden establecido que obstaculiza el desarrollo e influye fuertemente en una reproducción

acrítica de prácticas que ya no responden a las necesidades de los estudiantes de estos tiempos, ni al tipo de profesional que la sociedad necesita.

Dimensión histórica, social y cultural

Un primer planteamiento que tendríamos que hacer al abordar cualquier fenómeno de la realidad, sería intentar entender cómo es que se constituyó, cómo es que llegó a ser lo que es. Es aquí precisamente el punto donde la historia resulta de gran utilidad, pues sirve de espejo al presente y brinda las claves para su comprensión. Para ello es preciso mirar atrás, tomar distancia de ese presente y verlo en perspectiva. La historia aporta herramientas para analizar e interpretar críticamente el mundo social en su historicidad. Por tanto, para transformar la realidad que vivimos y encontrar salida a las problemáticas que nos aquejan, se hace indispensable un “emplazamiento histórico para dar visibilidad a los nudos sobre los que se ha construido nuestro presente” (Aguirre, 2013, p. 17).

Dicho emplazamiento resulta necesario en el campo de las artes y, en específico, en el de la formación musical en escuelas profesionales y conservatorios, pues tiene tras de sí fuerzas que lo anclan a concepciones y formas de enseñanza que se remontan varios siglos atrás, y que se siguen reproduciendo, todavía con escaso análisis y cuestionamiento.

Dimensión antropológica

Otra de las claves que han resultado enormemente fructíferas para trascender la visión limitada que concibe a las artes como productos descontextualizados de sus referentes culturales y humanos, ha sido la mirada antropológica de la música y la danza. Desde esta perspectiva dichas expresiones se entienden como procesos culturales y como prácticas ligadas a todos los ámbitos de la vida social y cultural de una comunidad. La perspectiva antropológica y, en particular la etnomusicología, han hecho importantes contribuciones para avanzar hacia un entendimiento más profundo, justo y equitativo de la música y la danza en los diversos contextos sociales y culturales donde estas prácticas se expresan.

Entre las principales aportaciones de la etnomusicología, podemos destacar la noción de *culturas musicales* propuesta por el etnomusicólogo Gonzalo Camacho (2009), concepto que permite el reconocimiento de los rasgos distintivos de cada cultura, que resultan de sus procesos de subjetivación y de los contextos específicos que los originan. A través de esta denominación que atiende a la diversidad, la diferencia y lo específico de cada cultura musical, es posible diluir las jerarquías establecidas entre expresiones comúnmente denominadas “clásicas” o “populares”. Desde esta perspectiva todas las culturas musicales son portadoras de conocimiento válido, por lo que este

concepto contribuye a un tratamiento equitativo entre las expresiones musicales en particular, y artísticas, en general, sin que ninguna tenga que ser puesta por encima de las demás.

Con esta concepción propositiva de *culturas musicales*, se estarían abriendo las posibilidades para hacer realidad la *ecología de saberes* al interior de los espacios académicos y avanzar de este modo hacia una postura de *equidad cognitiva*, que es a la que hace referencia Boaventura de Sousa Santos (2011), quien afirma que, sin justicia cognitiva, no hay justicia social posible.

Por otra parte, la etnomusicología ha aportado otro concepto fundamental para entender el carácter holístico de las expresiones musicales, se trata del concepto de *sistema musical* acuñado por Camacho (2009), a partir del cual se comprende que las prácticas musicales y dancísticas conforman sistemas portadores de significados que encierran en sí mismos toda una red de relaciones interdependientes que amalgaman identidades individuales y sociales, y que dan lugar a formas complejas de existencia, donde un aspecto sólo se puede comprender a partir de su relación con los demás. Este concepto contribuye a entender el carácter sistémico y procesual de las culturas musicales y dancísticas, tomando en cuenta que cualquiera de ellas forma parte de un sistema relacional más amplio, en virtud de que

Esta constelación signica entrelaza sonidos, conceptos, emociones e imágenes conformando sistemas cognitivos complejos. Como resultante, las prácticas musicales (y dancísticas) son puntos de confluencia entre el pensar y el sentir, lo individual y lo colectivo, el saber y el hacer, entramados que ayudan a conocer y a vincular a los hombres entre sí y con el mudo que los rodea. (Camacho, 2009, p. 34)

El entendimiento de los fenómenos músico-dancísticos como sistemas, es crucial para el análisis de las diversas prácticas que tienen lugar en las escuelas del CCOY, así como para pensar en propuestas viables para la educación musical y dancística, temas que conciernen a esta propuesta.

Dimensión corpóreo-afectiva

Otras de las claves fundamentales para pensar la educación musical y dancística de nuestros tiempos están ancladas en lo que se ha dado en llamar el giro corporal y afectivo. A través de estas perspectivas podemos reconocer que *la condición humana es corporal*, que el cuerpo es el elemento de funcionamiento de los sentidos y la vía a través de la cual el sujeto se abre al mundo (Le Bretón, 2007). Todo ello mediante la trama simbólica que es capaz de crear en su interacción con los otros.

Para la educación musical y dancística es fundamental asumir que el conocimiento es un aprendizaje que implica al cuerpo en su totalidad, ya que los sentidos, las emociones y los afectos se ven fuertemente implicados en dicho proceso y son movilizados en el camino de apropiación holística de la realidad. Por lo tanto, se entiende que el conocimiento es un proceso que pasa fundamentalmente por la sensibilidad, de ahí que

(...) sentir el mundo es otra manera de pensarlo, de transformarlo de sensible en inteligible. El mundo sensible es la traducción en términos sociales, culturales y personales de una realidad inaccesible de otro modo que no sea por ese rodeo de una percepción sensorial de hombre inscrito en una trama social. (Le Bretón, 2007, p. 24)

En este mismo orden de ideas entendemos que “Las emociones son disposiciones corporales (estructurales) dinámicas” (Maturana & Verden-Zöllner, 1993, p. 139) y que son las que nos hacen actuar. Para Maturana, los seres humanos estamos dotados de una corporalidad dinámica que, ante las distintas disposiciones que es capaz de adoptar y a través de las distintas formas de acción, se configura el fundamento que hace que opere todo lo que hacemos, desde acciones prácticas hasta nuestros procesos de pensamiento racional más complejo. Todo está movido por las emociones, es decir, las emociones están en la base de todo lo que hacemos y no se pueden separar de la reflexión racional. De ahí que hacer conciencia sobre la trascendencia que tiene la dimensión emocional en la vida de los sujetos, resulta una tarea ineludible en la misión formativa que cumplen las instituciones de educación.

Dimensión decolonial

Pensar la educación musical desde la mirada decolonial, es otra clave imprescindible para evidenciar y poner en cuestión las huellas de la colonialidad que perpetúa valores de exclusión y discriminación, que niega realidades y conocimientos *otros*, y que continúa reproduciendo relaciones y jerarquías de inferioridad.

Ante el cuestionamiento sobre ¿cómo decolonizar? proponemos fundar una universidad transcultural que se fundamente en la transdisciplinariedad y la integración del *diálogo entre saberes*. Lo cual implica la convivencia en el espacio universitario de distintas formas de conocimiento provenientes de diferentes culturas, es decir, la transculturización del conocimiento que ha sido limitado por el punto cero, pues “Decolonizar el conocimiento significa descender del punto cero y hacer evidente el lugar desde el cual se produce ese conocimiento” (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007, p. 88). Para lograr el cometido es necesario establecer relaciones y condiciones de *justicia cognitiva*; definir nuestro propio proyecto universitario desde un modelo de conocer *otro*, que no puede ser sin un involucramiento emocional, sensitivo, experiencial con las artes, de modo que en la universidad sea posible difuminar los límites del punto cero y encontrar las raíces de los saberes.

La mirada decolonial entiende a la modernidad, no sólo como colonización en el ámbito económico, político y social, sino también como colonización en los planos cognitivo y sensitivo. Sobre este último, que abarca el campo de las expresiones del arte, Gómez y Mignolo (2012) afirman: “las culturas artísticas (y con ello nos referimos a todo el complejo que suscita y convoca la creación

de una obra) forman parte de la matriz colonial de poder en los procesos de manejar y manipular subjetividades” (p. 8).

Desde la realidad existente en el campo de la educación musical, la perspectiva decolonial resulta sugerente y con amplias posibilidades argumentativas, para reflexionar sobre la concepción de las artes que ha predominado en las instituciones educativas y que ha sido determinante en la selección de los contenidos educativos. Por otra parte, resulta sumamente útil como perspectiva que puede contribuir al fortalecimiento del análisis y entendimiento, de la dicotomía establecida entre “alta cultura” y “cultura popular”.

La negativa de diversos colectivos al diálogo intercultural que propone la diversidad de expresiones culturales del arte refleja el fuerte influjo de los principios sostenidos por el modelo euro occidental, los cuales son portadores de criterios estéticos unívocos. En el caso específico de la música, salvo contadas excepciones, las escuelas profesionales de nuestro país mantienen cerradas sus puertas a géneros diferentes a los promovidos por el paradigma occidental eurocéntrico.

Desde la perspectiva decolonial se entiende a la educación como una tarea social en aras del bien común y como un proyecto ético de recuperación de la dignidad humana y social. Los fines pedagógicos trascienden los márgenes académicos y escolares ampliando sus intenciones hacia la producción de cambios en la vida de las personas y la sociedad. Para el cumplimiento de tales fines es fundamental enfocar la educación en favor de la construcción de una conciencia crítica, a partir del análisis de la propia realidad.

A modo de cierre

La breve descripción de los referentes aquí expuestos permite visibilizar el fuerte potencial que estas claves epistemológicas poseen como herramientas de utilidad para pensar y trazar caminos posibles para la educación musical y dancística de nuestros tiempos; más abiertas al diálogo y la conversación intercultural y dispuestas a la exploración creativa de otras vías para el acceso al conocimiento en el campo de las artes.

Referencias

- Aguirre, M. E. (2013). *Lecturas inapropiadas desde la historia la educación*. Posgrado en Pedagogía, UNAM.
- Camacho, G. (2009). Las culturas musicales de México: Un patrimonio germinal. En F. H. Sánchez (Ed.), *Cunas, ramas y encuentros sonoros: Doce ensayos sobre patrimonio musical de México* (pp. 25–38). DGCP-CNCA.

- Castro-Gomez, S., & Grosfoguel, R. (Eds.) (2007). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.
- De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del sur: Utopía y praxis latinoamericana. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 16(54), 17–39.
- Gómez, P. P., & Mignolo, W. (2012). “Estéticas decoloniales”. <https://adelajusic.files.wordpress.com/2012/10/decolonial-aesthetics.pdf>
- Le Bretón, D. (2007). *El sabor del mundo: Una antropología de los sentidos*. Nueva Visión.
- Maturana, H., & Gerda Verden-Zöllner (1993). *Amor y juego: Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. Editorial Instituto de Terapia Cognitiva.

Ollin Yolliztli: Una experiencia institucional a través de la práctica pedagógica y la investigación

Miviam Ruiz Pérez

Resumen

Este texto se propone describir los principios, filosofías y pautas que alumbran la gestión institucional, en el marco del proceso de reestructuración académica del Centro Cultural Ollin Yoliztli (CCOY), que deriva en la propuesta de su conversión en Universidad de las Artes, las Culturas y los Saberes Populares. Se descubre una línea de acción que pone en el centro de la transformación institucional a la investigación educativa, las dinámicas artísticas educativas y los itinerarios de vida de sus protagonistas. Con base en claves epistemológicas que se articulan con la ecología de saberes y la pedagogía decolonial, se propone el ejercicio de redimensionar la institución deslocalizada, intercultural, actualizando la universidad de las artes como organismo desde sus funcionalidades y significados en contraparte de los modelos universitarios centrales. Se revela cómo la experiencia del CCOY, habiendo desarrollado un modelo propio en lo académico, educativo para las prácticas artísticas, tiene el potencial para recrear su propia arquitectura institucional hacia la educación multisituada y modular, con las tecnologías como herramienta central para su deslocalización. El hallazgo fundamental en la aproximación institucional al proyecto Ollin Yoliztli, es el engranaje logrado a través de la investigación-acción, entre la gestión institucional (dirección, intervención-proyección) y las prácticas artísticas y docentes con sus dinámicas internas y disímiles, y la incorporación de los docentes como actores del proceso de co-construcción institucional en los planos académicos, educativos, metodológicos y curriculares. Es primordialmente desde estos ejes esenciales que se concibe el proyecto institucional, poniendo en el centro, el corazón de todo proceso educativo: su comunidad y sus contenidos.

Palabras Clave: gestión institucional, institución intercultural, investigación educativa, pedagogía decolonial, Ollin Yoliztli

Abstract

This text aims to describe the principles, philosophies, and guidelines that highlight the institutional management; within the framework of the academic restructuring process of the Ollin Yoliztli Cultural Center (CCOY), which results in the proposal of its conversion into the University of Arts, Cultures, and Popular Knowledge. The proposed line of action places the educational research, its artistic dynamics, and the itineraries of its protagonists at the center of institutional transformation. Based on epistemological keys, articulated with the ecology of knowledge and decolonial pedagogy, the exercise proposes updating the university of the arts as an institution from its functionalities and meanings, in contrast to the centralized university models. It is revealed how the CCOY experience, having developed its own academic and educational model for artistic practices, has the potential to recreate its institutional architecture towards multi-sited and modular education, with the technology as an essential tool for its decentralization. The fundamental finding in the institutional approach to the Ollin Yoliztli project is the synergy achieved through action/research, between the institutional management (management, intervention/projection) and the artistic and teaching practices, with their internal and dissimilar dynamics, as well as the incorporation of the teachers as actors in the institutional process at the academic, educational, methodological, and curricular levels. It is primarily from these essential axes that the institutional project is conceived, having the community and its contents, the heart of the educational process, at its center.

Keywords: institutional management, intercultural institution, educational research, decolonial pedagogy, Ollin Yoliztli

Introducción

El objetivo de esta comunicación es describir el enfoque institucional de la investigación-acción desarrollada en la última década en el Centro Cultural Ollin Yoliztli (CCOY). Para ello es crucial remitirse a la dialéctica de los escenarios que configuran al Centro como una institución cuyos caminos de conformación se construyeron de maneras muy disímiles a lo que tradicionalmente se dan como institucionalización, sobre todo en las esferas educativas. Sus avatares históricos, políticos y administrativos lo hacen, más que una institución, una comunidad desde un profundo sentido gremial que frente a determinados momentos y situaciones, no siempre felices, se fue consolidando a través de diversas formas de supervivencia social. Muestra de ello, fueron las constantes luchas institucionales protagonizadas por esta comunidad por el logro de un lugar en el mapa educativo de

las artes en el país, que gana legítimamente con resultados académicos de alto impacto en la cultura mexicana.

Como antecedente directo del actual proceso de reestructuración institucional que deriva en la propuesta de conversión del CCOY en Universidad de las Artes, las Culturas y los Saberes Populares, en 2009 se inicia un importante proyecto de reordenación general que tuvo como propósito hacer frente a la problemática de vulnerabilidad institucional, dirigiendo su energía al fortalecimiento estructural y académico del CCOY. En principio, se llevó a cabo un diagnóstico que dio la pauta de una profunda reestructuración enfocada en puntos medulares como la reorganización administrativa, la recuperación y restauración de espacios físicos y la reestructuración académica. En este marco, se crea el Proyecto de transformación curricular; iniciativa de grandes alcances que contó con el apoyo de un equipo de profesionales expertos en pedagogía y diseño curricular⁹⁹ que se realizó en dos etapas, la primera de 2009 a 2012 y la segunda de 2016 a 2019 (Coordinación de Transformación Curricular, 2012; 2019).

Dicho proyecto se planteó un rediseño curricular democrático y participativo en todas sus escuelas; su enfoque permitió un trabajo consensuado y democrático que dio como resultado una reestructuración curricular donde fue posible plasmar las visiones y puntos de vista de los docentes y directivos. Se avanzó en la elaboración de planes y programas de estudio de las escuelas, con miras a cubrir la necesidad de certificación de los estudios en todos los niveles educativos. Entre sus logros más significativos se puede mencionar el registro de varias de las carreras y la obtención de las “Claves de Centro de Trabajo” otorgadas por la SEP, a través de las cuales las escuelas del CCOY y el Programa de Orquestas Juveniles y Coros, quedaron integrados al Sistema Educativo Nacional. Junto a esto, se gestionó la profesionalización docente de algunos maestros que aún no la habían alcanzado.

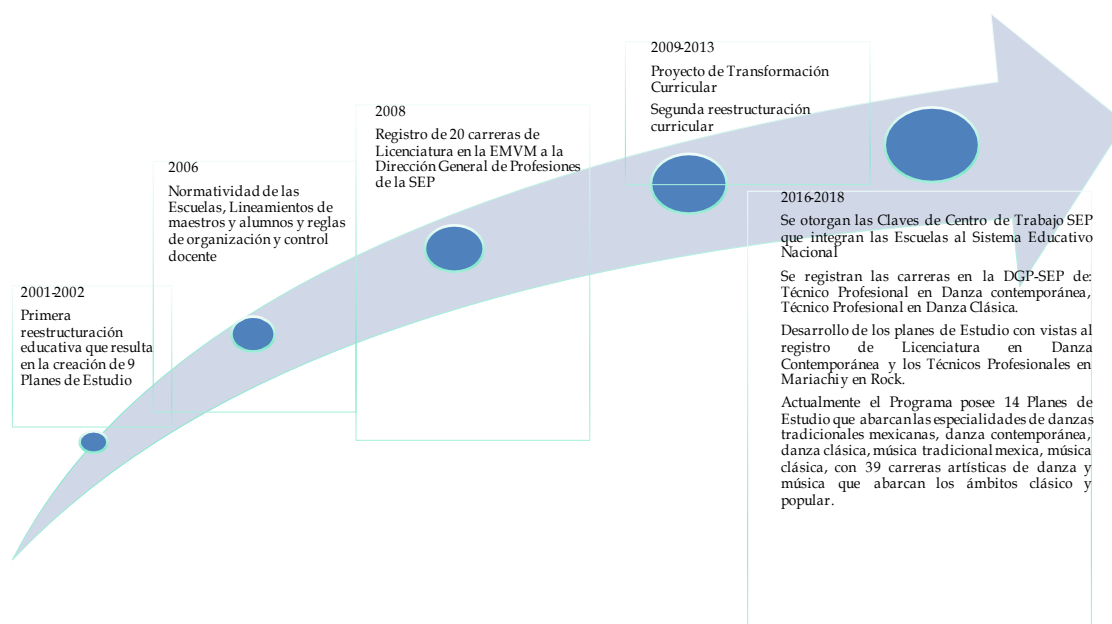
Como pauta importante del Proyecto de Transformación Curricular, resalta el apoyo en el trabajo de investigación que ha sido clave para profundizar en el conocimiento de las prácticas educativas que tienen vida en las escuelas del CCOY, revelando la riqueza y valor que atesora la institución al reunir en un solo sitio experiencias educativas de la más variada naturaleza y con un enorme potencial formativo. En consecuencia, el conocimiento resultante de los procesos investigativos ha sido indispensable para el apuntalamiento ontológico y epistemológico del modelo pedagógico e invaluable para la fundamentación y sistematización de planes y programas de estudio y para el redimensionamiento institucional del centro. Además de haber podido condensar, a partir de la escucha de todas las voces, una serie de colaboraciones entre los cuerpos docentes de las

⁹⁹ A este proyecto se le considera, dentro de la trayectoria de la institución, como la segunda reestructuración curricular, pues la primera se llevó a cabo en el periodo comprendido entre 2001 y 2002. En esta reestructuración curricular fueron creados nueve planes de estudio. (Dirección Académica, CCOY, 2018).

escuelas, sus directivos, los equipos de investigación y la dirección académica, que ha derivado en el establecimiento de compromisos a corto, mediano y largo plazo. Los logros alcanzados durante los últimos años, y una secuencia estable de los agentes directivos implicados en el proyecto inicial, son elementos clave para dar continuidad al proceso de transformación iniciado hace más de una década y que, ante las nuevas circunstancias, constituye la plataforma desde la cual se emprende el proceso de conversión del CCOY hacia la *Universidad de las Artes, las Culturas y los Saberes Populares*. La propuesta surge a partir de la necesidad de la institución de transitar hacia un estatus que garantice su consolidación y crecimiento futuros, a través de una estructura organizativa y presupuestal que permita el pleno cumplimiento de su misión formativa y su vocación artística y cultural (Área de Investigación y Desarrollo Académico, CCOY, 2020).

Figura 1

Evolución de los contenidos institucionales: oferta académica, normatividad (Dirección Académica, CCOY, 2018)



Con la creación del Área de Investigación y Desarrollo Académico (AIDA) del centro, se llevó a cabo, a partir de 2018, la investigación que tuvo como objetivo fundamental ubicar las rutas por las cuales las prácticas artísticas y sus metodologías, encuentran su lugar de definición en el contexto académico; descubrir sus posibilidades en la generación, desde sus propias lógicas, de formas alternativas en la producción de conocimiento significativo que las refuercen y redimensionen en los marcos institucionales de la enseñanza superior y de postgrado (Palacios et al., 2021).

A la plataforma de ideas y filosofías que fundamentó el proyecto de 2009, se sumaron las nuevas tendencias del pensamiento decolonial y la ecología de saberes y se articularon de manera coherente los giros epistemológicos que, en conjunto, conforman la actual propuesta metodológica de intervención pedagógica investigativa. Dicha propuesta se dibuja de manera heurística, a medida que nos adentramos en la reconstrucción histórica (Palacios, 2018), las prácticas áulicas artísticas y docentes (Payán, 2018, 2020) y en las historias de vida de los maestros del CCOY, con vistas a formular un diagnóstico del perfil del docente en artes que redunde en el diseño curricular de la nueva universidad.¹⁰⁰

De ahí que el proyecto de investigación de AIDA se trazó dos caminos interconectados: El estudio de las prácticas educativas y sus dinámicas en las escuelas del CCOY y el diagnóstico situacional de las plantas docentes del centro. Teniendo como premisas:

1. La estructura académica que caracteriza al CCOY como una institución educativa artística pluricultural, multinivel (en lo que a niveles de enseñanza se refiere); diversa en contenidos artísticos y tipos de educación; abierta a la convivencia no sólo interdisciplinar, sino también de estilos educativos emanados de esa diversidad, que confluyen en un modelo pedagógico único y original. La convivencia en el CCOY de la academia y las prácticas del rock, el mariachi, las músicas y danzas tradicionales mexicanas dibuja un mosaico multidimensional de pedagogías, alternativas didácticas y recursos expresivos artísticos que alimenta el modelo pedagógico en su filosofía y su praxis.

2. La existencia de un claustro de docentes: artistas/pedagogos que, desde sus oficios, perspectivas, historias de vida, necesidades reflejan al profesional de las artes que se edifica en la dinámica relacional (muchas veces disfuncional) entre los universos laboral y académico de la sociedad mexicana actual.

3. En el plano analítico de la institución, debido a una conformación histórica que concurre más por caminos dictados por coyunturas políticas y sociales, signadas por la espontaneidad y la eventualidad, y a su naturaleza gremial; en el CCOY se articulan dinámicas de organización y comunicación horizontales a contrapelo de la jerarquización vertical más propia de las universidades instituidas centralmente. De ahí que se articulen en el centro metodologías organizativas, normativas, procedimientos gestados desde sus interacciones internas y, por ende, menos burocratizadas.

La institución pluriversa como arquitectura que refleja el cambio epistemológico

El encuentro con la perspectiva decolonial resulta toda una provocación para pensar desde otro lugar a la educación y a las formas de existencia de las expresiones del arte en el contexto de nuestras sociedades colonizadas-occidentalizadas. Como consecuencia, ha representado también un

¹⁰⁰ Área de Investigación y Desarrollo Académico, CCOY, (2020).

desafío para pensar sus formas de enseñanza, transmisión o cultivo, instrumentadas a través de las instituciones profesionales de educación artística, las cuales se han mantenido fieles a los valores y concepciones estéticas de la modernidad/colonialidad, fundamentalmente de carácter eurocéntrico. Las instituciones de educación artística no han sido, lamentablemente, la excepción.

El cambio epistemológico global, de contenidos, de formas y metodologías, tendría que ocurrir también en el contexto de una renovación de las estructuras que arman la institución como arquitectura que cobija estos procesos. En ello proponemos específicamente una actualización de la universidad desde sus funcionalidades y significados como contraparte de la “modernización refleja” – mera copia deformada de los modelos universitarios centrales (Ribeiro, 1967).

Considerando todo lo anterior, la experiencia del CCOY revela que, habiendo desarrollado un modelo propio en lo académico, educativo para las prácticas artísticas, estaría en el momento de recrear su propia arquitectura institucional, capaz de expresar en sí misma ese modelo. Así, la estructura institucional se concibe también en la tónica decolonial en un despliegue de la noción de “pluriversalidad” (Carballo, 2012), dentro de modelos híbridos, mixtos y/o flexibles, para avanzar en una dirección de vanguardia tecnológica, multisituada y modular, que se ajuste a los contextos sociales en los que se proponga el modelo. Nuestro principal objetivo ha sido alejarnos de los modelos importados de educación superior artística para ajustarnos a la realidad de nuestro entorno y trabajar desde las personas que encarnan nuestra institución. Ponemos especial énfasis en lo sistémico, la autorreflexión y vigilancia ontológica, epistemológica, pragmática y metodológica de las experiencias pedagógicas particulares, específicas, áulicas y de las dinámicas institucionales.

Ante las nuevas demandas de reconceptualización y resignificación del acto educativo en todos los ámbitos, en el proceso de conversión del Centro Cultural Ollin Yoliztli a la Universidad de las Artes, las Culturas y los Saberes Populares Ollin Yoliztli, a la luz del pensamiento decolonial, el centro se plantea una nueva visión como institución desde los espacios y las funcionalidades. Los primeros, en la lógica de la deslocalización a través del uso de las tecnologías; lo que atañe los recursos y las estructuras, así como las formas de acceso que determinarán una cobertura más amplia, inclusiva e interactiva. En la resignificación de las funcionalidades, la clave decolonial descifra la institución como escenario para la *traducción intercultural* “(...) que implica la traducción entre saberes, prácticas y agentes, la creación de espacios de comprensión recíproca entre formas de organización y objetivos de acción para llegar al “acuerdo intercultural” (Palacios et al., 2021).

Desde un punto de vista pragmático, la integración tecnológica a los procesos formativos garantiza un empleo más eficiente de los espacios físicos, de modo que éstos puedan dedicarse a las actividades que, en este tipo de enseñanza, exigen la presencialidad. Por otro lado, dota a los maestros y estudiantes de recursos más variados, multifacéticos y actualizados de creación y preparación, que les guíe de forma certera también en la esfera laboral.

De tal suerte, podemos resumir que el hallazgo fundamental en la aproximación institucional al proyecto Ollin Yoliztli, es el engranaje logrado, a través de la investigación-acción, entre la gestión institucional (dirección, intervención-proyección) y las prácticas artísticas y docentes con sus disímiles dinámicas internas, y la incorporación de los docentes como actores del proceso de co-construcción institucional en los planos académicos, educativos, metodológicos y curriculares. Es primordialmente desde estos ejes esenciales que se concibe el proyecto institucional, poniendo por delante y en el centro, el corazón de todo proceso educativo: su comunidad y sus contenidos.

Referencias

- Área de Investigación y Desarrollo Académico, CCOY (2020). *Fase diagnóstica de plan de superación profesional de las plantas docentes del CCOY: EIMD; EDC; EDCMX; EMOYG; EMRP; EMVM y POC. Perfiles para la Universidad de las Artes, las Culturas y los Saberes Populares*. Informe Académico.
- Carballo, F. (2012). Hacia la cartografía de un nuevo mundo: Pensamiento descolonial y desoccidentalización, un diálogo con Walter Mignolo”. *Otros Logos*, 3, 237–267.
- Coordinación de Transformación Curricular, CCOY. (2012). *Transformación Curricular del Centro Cultural Ollin Yoliztli*. Proyecto, Informes 2009-2012 y Anexos.
- Coordinación de Transformación Curricular, CCOY. (2019). *Transformación Curricular del Centro Cultural Ollin Yoliztli. Proyecto de Transformación Curricular 2ª. Etapa: 2016-2019*. Informe.
- Dirección Académica, CCOY. (2018). *Diagnóstico situacional y de cobertura CCOY*. Informe.
- Dirección Académica, CCOY. (2018). *Semblanza de un proyecto artístico-cultural para la educación (1979-2018)*. Informe de Gestión.
- Palacios, L. (2018), *Educación musical en la frontera de la oralidad y la escritura. El caso Ollin Yoliztli* [Tesis de Doctorado en Pedagogía]. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://dgb.unam.mx/index.php/catalogos/tesiunam>
- Palacios, L., Ruiz, M., & Payán, M. (2021). Gestión de la educación, los saberes y las prácticas artísticas desde una institución multicultural hacia la universidad pluridiversa. *2º Congreso Iberoamericano Virtual de Gestión Cultural y Promoción Cultural. El Patrimonio Cultural en Iberoamérica: Escenarios Políticos y sociales actuales. Problemas y Emergencias* (pp. 254–262). Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Payán, M. (2018). ¿Existe una escuela de rock en la Ciudad de México? Aproximación etnomusicológica a las prácticas de enseñanza musical en la Escuela de Música del Rock a la

Palabra. En L. Díaz-Santana (Coord.), *La investigación musical en las regiones de México*. Texere Editores y Universidad Autónoma de Zacatecas.

Payán, M. (2020). Proyecto de transformación curricular de la Escuela de Mariachi Ollin Yoliztli en Garibaldi: Un modelo de educación musical en proceso de academización. En R. Capistrán (Coord.), *Educación musical superior: Reflexiones, aportaciones y actualidades en investigación*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Ribeiro, D. (1967). *La universidad necesaria*, Editorial Galerna.

Prácticas artístico-educativas: Experiencia e investigación-acción en la Ollin Yoliztli

Mercedes Alejandra Payán Ramírez

Resumen

En esta ponencia aportaré mi experiencia investigativa al simposio “Claves epistemológicas para repensar una universidad para las prácticas artísticas: entre la experiencia y la investigación educativa en artes” enfocándome en algunas de las prácticas artísticas, específicamente musicales y dancísticas, llevadas a cabo en el Centro Cultural Ollin Yoliztli (CCOY). Abordaré la temática desde la perspectiva de las acciones educativas y las trayectorias de las plantas docentes de la Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza (EIMD), la Escuela de Mariachi Ollin Yoliztli en Garibaldi (EMOYG) y la Escuela de Música del Rock a la Palabra (EMRP), para dar cuenta de los aportes metodológicos que estas escuelas, y las tradiciones músico-dancísticas que las sostienen, han hecho al Centro en su conjunto. En particular haré referencia al encuadre metodológico de las investigaciones en las que participé durante mi trabajo en la Coordinación de Transformación Curricular del CCOY en su 2ª Etapa y como integrante del Área de Investigación y Desarrollo Académico (AIDA). De esta manera pretendo dar cuenta de las formas en las que captamos las acciones educativas y las trayectorias docentes y artísticas del profesorado del Centro, para su posterior sistematización, análisis e interpretación. Es importante enfatizar que estas estrategias metodológicas se seleccionaron cuidadosamente atendiendo las necesidades de nuestra población, que son diversas en repertorios, metodologías y manifestaciones culturales. En este sentido los medios contribuyeron a expandir los modos de ver el fenómeno educativo, la investigación y la intervención institucional. Todo esto en coherencia con los principios de diálogo intercultural entre los modelos artístico-educativos que coexisten en la Ollin Yoliztli.

Palabras Clave: prácticas artístico-educativas, investigación-acción en educación artística, educación musical y dancística, metodologías interpretativas, Centro Cultural Ollin Yoliztli

Abstract

In this presentation, I will share my research experience to the symposium "Epistemological Keys to Rethink a University for Artistic Practices: Between Experience and Educational Research in the Arts". I will focus on some of the artistic practices, in concrete, about music and dance carried out at the Centro Cultural Ollin Yoliztli (CCOY). My objective is to address the subject from the perspective of the educational actions and careers of the Faculty of the Escuela de Iniciación a la Música y la Danza (EIMD), the Escuela de Mariachi Ollin Yoliztli en Garibaldi (EMOYG), and the Escuela de Música del Rock a la Palabra (EMRP). The purpose of this is to account for the methodological contributions that these schools, and the music-dance traditions that support them, have made to the Center as a whole. I will refer to the methodological framework of the researches in which I participated during my work in the Coordination of Curricular Transformation of the CCOY in its 2nd Stage, and as a member of the Academic Research and Development Area (AIDA). In this way, I intend to give an account of the forms in which we capture the educational actions and the teaching and artistic careers of the Center's Faculty, for their subsequent systematization, analysis, and interpretation. It is important to emphasize that these methodological strategies were carefully selected taking into account the needs of our community, which is diverse in repertoires, methodologies, and cultural manifestations. In this sense, the media contributed to expanding the ways of understanding the educational phenomenon, research, and institutional intervention. All this in coherence with the principles of intercultural dialogue between the artistic-educational models that coexist in the Ollin Yoliztli.

Keywords: artistic-educational practices, action-research in art education, music and dance education, interpretive methodologies, Ollin Yoliztli Cultural Center

Introducción

Los hallazgos aquí contenidos son parte de un proceso de investigación-acción más amplio realizado desde el Proyecto de Transformación Curricular, 2ª Etapa (2019) y el Diagnóstico situacional de las plantas docentes del CCOY (2020) y cuyos antecedentes se encuentran en el Proyecto de Transformación Curricular, 1ª Etapa (2012). Estos esfuerzos investigativos condensan las intenciones de superación académica, la obtención de certificación y acreditación de todos los planes y programas de estudio de las distintas escuelas del CCOY, pero sobre todo, la búsqueda de

identidad e integración institucional, con miras a responder a las necesidades de la población docente, estudiantil y administrativa del Centro (Palacios et al., 2021).

A través de diversas metodologías de corte interpretativo (González, 2001), se identificaron, sistematizaron, analizaron, caracterizaron y dialogaron las cualidades encontradas en las escuelas del CCOY. Paralelamente a esto, se discutieron los hallazgos con el equipo del AIDA, las plantas docentes y la dirección académica del Centro, de manera que pudieran reconocerse las potencialidades y rutas de mejora de las prácticas artístico-educativas de cada espacio escolar. Todo esto para reconstruir los razos institucionales y acercarnos paulatinamente a la *escuela encarnada* (Del Río, 2016) y la *universidad necesaria* (Ribeiro, s/f) en los términos y necesidades de una institución tan compleja y emblemática como el Centro Cultural Ollin Yoliztli.

Encuadre metodológico

Uno de los principios fundamentales de las actividades de investigación del Proyecto de Transformación Curricular y el Diagnóstico situacional de las plantas docentes del CCOY fue el diálogo y encuentro con la planta docente. Los antecedentes estuvieron apuntalados desde la Coordinación de Transformación Curricular 1ª Etapa. Este equipo de trabajo buscó “promover un diseño curricular democrático, o sea, un proceso basado en el consenso, en el cual el enfoque socio político del cambio recayó sobre la comunidad que vive el proceso (maestros, estudiantes, familia, institución) y no sólo sobre un grupo de expertos” (Coordinación de Transformación Curricular, CCOY, 2012, p. 3). El objetivo de este proyecto fue alejarse de la visión tecnocrática del diseño curricular y buscar su implementación de acuerdo a las necesidades de su contexto de aplicación (Díaz-Barriga, 1981). A partir de esto trabajaron con herramientas de corte cualitativo que permitieron registrar los puntos de vista de la comunidad escolar. Emplearon herramientas como encuestas, entrevistas abiertas, mesas de trabajo y espacios de debate incentivando el intercambio con la comunidad y la creación de compromisos colectivos que llevaran a buen puerto las propuestas de transformación curricular.

Cuando me incorporé a la Coordinación de Transformación Curricular 2ª Etapa, las escuelas con las que trabajé fueron la EMOYG y la EMRP. Es importante destacar que las prácticas musicales a las que pertenecen estas escuelas no habían sido estudiadas dentro un contexto de academización en México (Payán, 2018, 2020). Por ello, comencé haciendo un diagnóstico pedagógico (Marí, 2007). Este implicó una serie de observaciones de las distintas clases, exámenes de ingreso y egreso, evaluaciones periódicas, así como entrevistas etnográficas con sus plantas docentes (Guber, 2011). Esto decantó en actividades de investigación-acción (Moncayo, 2009) que permitieron caracterizar y sistematizar sus prácticas, generando procesos de formación continua con la planta docente para

delinear colectivamente su modelo pedagógico. Así realizamos la reformulación de sus actuales planes y programas de estudio, ahora sujetos al proceso de certificación del nivel medio superior ante la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Posteriormente, las integrantes del Área de Investigación y Desarrollo Académico (AIDA) realizamos el Diagnóstico situacional de las plantas docentes del CCOY (2020). Esta investigación convocó al profesorado de todas las escuelas del Centro para abordar sus trayectorias artísticas y pedagógicas. El objetivo de este diagnóstico fue detectar las necesidades de formación continua para desarrollar e implementar el Plan de superación profesional. Para lograrlo empleamos las metodologías y técnicas de la perspectiva histórica (Aguirre, 2013; Burke, 2005; Popkewitz et al., 2003); incorporamos elementos de la historia del presente (Aróstegui, 2004); de las historias de vida (Ferraroti, 2007); de la entrevista etnográfica (Guber, 2011); y de la narrativa biográfica (Argüello, 2014; Bertaux, 2011). Estas herramientas nos permitieron identificar los procesos de configuración histórica de la institución, a través de las experiencias y prácticas educativas de sus docentes.

Nuestro actuar metodológico respondió a que los procesos de ambas investigaciones tuvieron como eje las prácticas, necesidades y lógicas de quienes *encarnan* la institución. De esta manera captamos sus modelos, reconocimos su sistematicidad y dialogamos con los requerimientos de la SEP, así como negociamos con las plantas docentes las propuestas curriculares de sus escuelas, sus aspiraciones y anhelos de formación continua. En lugar de imponer la jerarquía de las autoridades institucionales para intentar forzarles a entrar en un molde de importación, buscamos el proceso inverso, de manera que nos fuera posible transformar la academia a partir de las realidades experimentadas por nuestra comunidad.

A continuación, mencionaré las cualidades de la EIMD, la EMOYG y la EMRP que identificamos dentro del AIDA como una serie de propuestas que diversifican el modelo pedagógico del CCOY.

La EIMD, la EMOYG y la EMRP: Propuestas que dotan al modelo pedagógico de originalidad y pluralidad

La variedad de opciones formativas que ofrece el CCOY merece un serio examen. Considero, junto con mis compañeras, que difícilmente encontramos en el panorama del país una institución que tenga parangón y que esté respondiendo de esta manera a los imperativos de apertura en la formación que demandan los jóvenes actuales. Esta diversidad de opciones ha implicado también la heterogeneidad de metodologías de enseñanza y aprendizaje. En las escuelas que conforman el CCOY, se identifica la existencia de prácticas educativas que toman elementos de las culturas de tradición oral y las escenas musicales urbanas, así como de prácticas comunes a los lenguajes clásicos

de la danza y la música de tradición europea. Es interesante cómo también se encuentran prácticas que combinan procedimientos de ambos universos. Esto habla de la existencia de un diálogo intercultural construido desde lógicas diferentes, pero que demuestra la posibilidad de convivencia.

En esta sección hablaré exclusivamente de las prácticas artístico-educativas de la EIMD, la EMOYG y la EMRP pues son las que logran integrar no sólo repertorios interculturales, sino también lenguajes y procedimientos que complementan las estrategias legitimadas por la tradición musical y dancística académica y enriquecen el modelo pedagógico del Centro.

La EIMD ofrece dos líneas formativas en el nivel básico correspondiente a los estudios paralelos de primaria y secundaria, una en música clásica y otra en música y danza tradicional mexicana. Esta característica hace que convivan repertorios, tradiciones y modelos educativos académicos y alternativos, como aquellos emanados de las relaciones músico-dancísticas propias del ámbito familiar, los grupos de folclor o de música tradicional mexicana (Palacios, 2018). Los modelos de enseñanza oscilan entre el conservatorial (Gonnet, 2015; Holguín, 2015, 2017; Shifres & Gonnet, 2015), el de tradición oral y el artesanal (Santoni, 1996), donde los y las niñas tienen la oportunidad de aprender a través de distintos formatos como el de la oralidad, el taller, las clases de alfabetización musical, la clase de instrumento grupal e individual, el ensamble coral, la orquesta de guitarras o la orquesta de cámara e incluso, llegan a tener contacto con los portadores de las culturas musicales originarias que estudian a través de los talleres de profesores invitados de distintas regiones del país. El estudio diagnóstico permitió un acercamiento a esta realidad y se encontró un campo de prácticas donde conviven expresiones artísticas de diversa procedencia y cuyo objetivo persigue un acercamiento a los lenguajes musicales y dancísticos para el disfrute y desarrollo holístico de las infancias.

En lo que toca a la EMOYG, su creación en el 2012 reporta la importancia que apenas ha recibido la tradición musical del mariachi en los contextos académicos. Por esta razón, la mayoría de los docentes de esta escuela comenzaron su práctica musical en el seno familiar, sustentándola en las redes más cercanas, que los llevaron a la vida laboral desde una edad temprana. Buena parte de ellos inició su aprendizaje alrededor de los 6 y 11 años, experiencia que les permitió incorporarse posteriormente a agrupaciones de gran prestigio en la escena mariachera. Así fueron acumulando una serie de vivencias laborales que les dieron la oportunidad de viajar por todo el país y diversas partes del mundo. Otro sector de esta escuela es el de los docentes que imparten las asignaturas teóricas, quienes han accedido a la educación musical a nivel superior. En este sentido vemos que su modelo educativo es una mixtura entre las estrategias orales, artesanales y las académicas, destacando el carácter grupal, imitativo y escénico de esta música, mientras que aquellas herramientas que provienen del ámbito académico aún están en proceso de adaptación según sus necesidades y parámetros musicales.

En el caso de la EMRP, formada en el 2006, también se encontró que sólo recientemente ha recibido reconocimiento por parte de la academia para sistematizar los estudios de sus repertorios. Por ello, para los docentes de esta escuela la formación se trató de un descubrimiento en la adolescencia, donde las inquietudes de esa edad los llevaron a la práctica musical del rock, aprendiendo de sus pares con quienes fundaron bandas y al mismo tiempo buscaban profesores de instrumento que los iniciaran en ese género. De esa manera fueron conformando paulatinamente una experiencia laboral en la escena rockera de la Ciudad de México. Los docentes más jóvenes de esta institución son aquellos que han egresado de la misma EMRP, dando cuenta del reconocimiento que tienen entre sus profesores y sus pares al acceder a la categoría de docentes. Su modelo educativo corresponde a una mezcla entre los procedimientos artesanales, el aprendizaje grupal y las estrategias de la academia en lo que toca a la alfabetización musical. Aún está en proceso la negociación sobre cuáles son los diálogos con la lectoescritura más adecuados para su tradición musical, conformando gradualmente el proyecto global de la academización de sus estudios.

En la siguiente sección de este texto haré algunos apuntes finales respecto a las reflexiones que han surgido al analizar las experiencias de las escuelas aquí referidas.

Reflexiones sobre las experiencias abordadas en la EIMD, la EMOYG, y la EMRP

Para el caso de la EIMD es posible hablar de repertorios diversos y, especialmente, de metodologías ricas en recursos corporales, orales y performativos, que al insertarse en programas escolarizados proponen una mixtura entre modelos propios y aquellos que corresponden a la tradición de músicas académicas. Si se logra una igualdad de condiciones para desarrollar ambos modelos, a través de la colaboración entre los docentes de estas diversas tradiciones, la justicia epistémica (De Sousa Santos, 2011) podría volverse una realidad. Esta mezcla ya se lleva a cabo en la práctica, sin embargo, aún se mantienen disputas entre el modelo académico y formas otras de educación musical que luchan por salir de la ilegitimidad en la que el modelo conservatorio las mantiene.

Por otra parte, fue sumamente enriquecedor abordar los casos de mariachi y rock que, como es bien sabido, son expresiones íntimamente ligadas al mundo de la industria del disco, del mercado y los medios de comunicación masiva. A través del estudio, fue posible observar que estas condiciones y los cambios experimentados a todos los niveles, incluidos los tecnológicos, han influido fuertemente en sus formas de existencia, determinando sus procesos de creación, producción y difusión, y modificando espacios laborales. Por ejemplo, hoy en día los músicos de mariachi participan más en grabaciones que en palenques, por lo que sus participaciones en vivo son menos frecuentes. Por otra parte, también fue posible reconocer que el campo de desarrollo del mariachi se ha expandido a nivel nacional y a nivel mundial y se ha complejizado, exigiendo cada vez mayor

“virtuosismo” técnico por parte de sus ejecutantes. Ahora bien, los músicos de rock han tenido que entrar a campos profesionales donde requieren de especialización en producción musical y técnicas de grabación, así como de gestión de sus proyectos independientes. Todo esto, ha impactado también el ámbito formativo, modificando sus formas de enseñanza y aprendizaje.

El acceso a estas realidades no hubiera sido posible sin el encuadre metodológico empleado en cada investigación y colaboración, así como el diseño hecho a la medida de las necesidades de las distintas escuelas del CCOY. En suma, se trató de una prueba de la expansión de los límites de la academia y evitar a toda costa la eliminación, invisibilización y negación de los enormes aportes que estas tradiciones musicales y dancísticas hacen no sólo al Centro Cultural Ollin Yoliztli, sino a la educación musical mexicana en su conjunto.

Referencias

- Aguirre, M. E. (2013). *Lecturas inapropiadas desde la historia de la educación*. Posgrado en Pedagogía, UNAM.
- Área de Investigación y Desarrollo Académico, CCOY. (2020). *Fase diagnóstica de plan de superación profesional de las plantas docentes del CCOY: EIMD; EDC; EDCMX; EMOYG; EMRP; EMVM y POC. Perfiles para la Universidad de las Artes, las Culturas y los Saberes Populares*. Informe Académico.
- Argüello, A. (2014). La perspectiva biográfica en la investigación educativa: Una mirada a sus antecedentes, tendencias y posibilidades. *Estudios Pedagógicos*, 60(1), 293–308.
- Aróstegui, J. (2004). *La historia vivida: Sobre la historia del presente*. Alianza Editorial.
- Bertaux, D. (2011). El enfoque biográfico: Su validez metodológica, sus potencialidades. *Acta Sociológica*, 56, 61–93.
- Burke, P. (2006), *¿Qué es la historia cultural?* Paidós.
- Coordinación de Transformación Curricular, CCOY. (2012), *Transformación Curricular del Centro Cultural Ollin Yoliztli*. Proyecto, Informes 2009-2012 y Anexos.
- Coordinación de Transformación Curricular, CCOY. (2019). *Transformación Curricular del Centro Cultural Ollin Yoliztli. Proyecto de Transformación Curricular 2ª. Etapa: 2016-2019*. Informe.
- Del Río, M. D. (2016). La escuela encarnada. En J. Durand, Á. Corengia, & M. Urrutia (Coords.), *Gestionar instituciones educativas socialmente responsables: aprender, servir, innovar. VI Jornadas Académicas de Gestión y Dirección de Instituciones Educativas*. Universidad Austral, ExLibris Teseo Press.

- De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur: Utopía y Praxis Latinoamericana. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 16(54), 17–39.
- Díaz-Barriga, A. (1981). Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudios. *Revista de la Educación Superior*, 40(10). <http://publicaciones.anuies.mx/revista/40/2/2/es/alcances-y-limitaciones-de-la-metodologia-para-la-realizacion-de>
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, 14(44), 15–40.
- Gonnet, D. (2015). *Aprendiendo música en el encuentro: La construcción de conocimientos musicales a través de la práctica comunitaria y situada* [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma de Madrid.
- González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, 15, 227–246.
- Guber, R. (2011). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.
- Holguín, P. (2015). Exámenes de admisión para músicos: Una mirada a la ideología, las concepciones y expectativas sobre la formación profesional. *Epistemus: Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura*, 3(1), 9–24.
- Holguín, P. (2017). La música desde el punto cero: La colonialidad de la teoría y el análisis musical en la universidad. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 149–156.
- Marí, R. (2007). Propuesta de un modelo de diagnóstico en educación. *Bordón* 59(4), 2007, 611–626.
- Moncayo, V. M. (Compilador). (2009). *Orlando Fals Borda, 1925-2008: Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo del Hombre Editores y CLACSO.
- Palacios, L. (2018), *Educación musical en la frontera de la oralidad y la escritura. El caso Ollin Yoliztli*, [Tesis de Doctorado en Pedagogía]. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://dgb.unam.mx/index.php/catalogos/tesiunam>
- Palacios, L., Ruiz, M., & Payán, M. (2021). Gestión de la educación, los saberes y las prácticas artísticas desde una institución multicultural hacia la universidad pluridiversa. *2º Congreso Iberoamericano Virtual de Gestión Cultural y Promoción Cultural. El Patrimonio Cultural en Iberoamérica: Escenarios Políticos y sociales actuales. Problemas y Emergencias* (pp. 254–262). Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Payán, M. (2018). ¿Existe una escuela de rock en la Ciudad de México? Aproximación etnomusicológica a las prácticas de enseñanza musical en la Escuela de Música del Rock a la Palabra”. En L. Díaz-Santana (Coord.), *La investigación musical en las regiones de México*. Texere Editores y Universidad Autónoma de Zacatecas.

- Payán, M. (2020). Proyecto de transformación curricular de la Escuela de Mariachi Ollin Yoliztli en Garibaldi: Un modelo de educación musical en proceso de academización. En R. Capistrán (Coord.), *Educación musical superior: Reflexiones, aportaciones y actualidades en investigación*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Popkewitz, T., Franklin, B., & Pereyra, M. (Comp.) (2003). *Historia cultural y educación: Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Ediciones Pomares.
- Ribeiro, D. (s/f). La universidad necesaria. *Suplemento de Gaceta de la Universidad*.
- Santoni, A. (1996). *Nostalgia del maestro artesano*. CESU-Porrúa.
- Shifres, F., & Gonnet, D. (2015). Problematizando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemos: Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura*, 3(2), 51–67.

Reflexiones sobre la educación musical dentro del sistema educativo mexicano actual

Karla María Reynoso Vargas¹, Patricia A. González-Moreno², Etienne Daniel Fass Alonso³

¹ Escuela Superior de Música, Universidad Juárez del estado de Durango, México

² Facultad de Artes, Universidad Autónoma de Chihuahua, México

³ Asociación Mexicana de Docentes de Artes, México

Resumen

El simposio pretende exponer algunas reflexiones sobre la política pública mexicana en materia de educación musical. Presenta análisis de situaciones polémicas a nivel pedagógico, social, teórico, práctico y legal. La primera exposición analiza, desde el marco educativo, los retos de implementación curricular que implica la adopción de la “Nueva Escuela Mexicana”. La segunda, reflexiona sobre los derechos de niños niñas y adolescentes a tener una educación musical integral, equitativa e inclusiva. La tercera, señala la necesidad de dignificar la figura del educador musical y la educación musical dentro de nuestro país. Las tres participaciones pretenden identificar áreas de oportunidad y compartir consideraciones que podrían resultar en beneficios para el desarrollo de una educación musical integral de calidad.

Palabras Clave: educación musical, sistema educativo, equidad, inclusión, derechos

Abstract

This symposium aims to present some reflections upon Mexican public policy on music education. It sets forth analyses of controversial situations at the pedagogical, social, theoretical, practical and legal level. The first participation analyzes, from an educational point of view, the challenges of curriculum implementation involved in the adoption of the "New Mexican School". The second, reflects about the rights of children and adolescents to a comprehensive, equitable, and inclusive music education. The third presentation points out the need to dignify the figure of the music educator and music education in Mexico. The three participations aim to identify areas for improvement and share considerations that could result in benefits for the development of a quality comprehensive music education.

Keywords: music education, educational system, equity, inclusion, rights

Introducción

Quienes participamos en este simposio somos profesionales que laboramos en el campo de la educación musical, preocupados por lo que sucede actualmente con el sistema educativo. Como parte de un ejercicio de análisis y con la pretensión de poder hacer algunas contribuciones a la actual administración educativa, nos hemos reunido durante dos años (contando interrupciones). Las tecnologías de comunicación nos han permitido encontrarnos a la distancia desde Chihuahua, Tamaulipas, Durango, Guadalajara y la Ciudad de México.

En nuestros encuentros hemos analizado, discutido y evaluado lo que está ocurriendo con la educación musical en nuestro país. Nuestras reflexiones han resultado en preocupaciones, enojos, esperanzas, teorizaciones y propuestas. Meditamos ¿qué más podemos hacer para que la educación artística y musical tengan un alcance profundo en todos los contextos de nuestro enorme y variado país? No tenemos respuestas totalitarias. Hemos identificado principios y algunas acciones que se podrían implementar, bajo ciertas condiciones. Hemos logrado discernir los caminos cerrados y políticas que resultan en violaciones a los principios de educación integral, equidad educativa, así como desestimación a la profesión docente.

No todo ha quedado en palabras. Alguna vez presentamos propuestas en el Congreso de la Unión - aunque éstas no fueron atendidas. En otra ocasión, tuvimos contacto con las autoridades de la SEP, encargadas del programa de orquestas.

Etienne Fass es quien ha tenido mayor empuje a las propuestas prácticas: Ha solicitado y recopilado información en diversas instituciones; ha elaborado estadísticas relativas a la educación musical, la formación de los docentes; ha hablado con diversas autoridades de la SEP; ha formado la Asociación Mexicana de Docentes de Artes integrando a 800 docentes de arte que comparten las

preocupaciones en torno a cuestiones pedagógicas y las condiciones laborales actuales. Inclusive diseñó una guía normativa para la defensa de los derechos de los docentes de artes.

Entonces, nos presentamos hoy con la intención de compartir algunas reflexiones.

Educación musical a la deriva: Retos de su implementación curricular

Patricia A. González-Moreno

Varias problemáticas aquejan a la educación musical dentro del sistema educativo en México, como lo son su limitada oferta dentro del sistema público, un reducido número de docentes especialistas, el limitado alcance de sus objetivos curriculares y la ineficacia en su cumplimiento (González-Moreno, 2019). En esta presentación se analizarán las actuales políticas educativas, que idílicamente buscaron favorecer la enseñanza musical sobre otras disciplinas artísticas, a través de la denominada “Nueva Escuela Mexicana”, pero que han fallado en el reconocimiento de su relevancia dentro del currículo, dejando en evidente vulnerabilidad a una gran cantidad de docentes de música (ver González-Moreno, 2021; González-Moreno & Carrillo, 2018).

En primera instancia, es importante entender el modelo de educación artística que ha prevalecido en los modelos educativos de la SEP para la educación básica (1997, 2008, 2017), así como los retos de los nuevos planteamientos curriculares para cumplir con la inclusión y cobertura universal, así como de la integralidad en la formación de los estudiantes. Algunos cuestionamientos que guían dicho análisis apuntan a los intereses particulares por los que este cambio fue promovido, las implicaciones que tiene para todas las artes dentro del currículo escolar, la viabilidad de un modelo de educación musical centrado en conjuntos orquestales comúnmente comunitarios y su inserción en la educación básica (específicamente la absorción del programa de Orquestas Esperanza Azteca dentro de la educación y su posterior disolución), y los retos que esto implica para la formación de los educadores musicales en México.

Con base en este análisis, se invita a reconsiderar las virtudes y retos de los modelos de educación artístico-musical, en relación con los ideales de inclusión y equidad, el reconocimiento del maestro de música dentro del sistema educativo, el mejoramiento de la formación docente —tanto de maestros normalistas como especialistas— para brindar el acceso a una educación musical de calidad y la muy necesaria unión entre los educadores musicales para consolidar una misión y visión propias, reconociendo las múltiples posibilidades para la provisión de una educación musical de calidad, diversa y multicultural.

Educación musical integral inclusiva para un desarrollo saludable

Karla María Reynoso Vargas

Para hablar de educación, desde el marco de los derechos humanos, se parte de la premisa que niños, niñas y adolescentes son sujetos de derechos educativos. El estado mexicano reformó el Artículo 3º constitucional (Gobierno de México, 2018), estableciendo como derecho la educación artística y en especial educación musical. De esa modificación se derivaron reformas a la Ley General de Educación, y la formación de un departamento de Orquestas y grupos musicales al interior de la SEP. Sin embargo, las acciones en materia de educación que se han implementado desde esa fecha hasta ahora, han quedado en deuda con muchos sectores poblacionales (Capistrán Gracia, 2018; Reynoso Vargas, 2018). La reforma no se ha traducido en mejoras ni en los fines pedagógicos, ni en la calidad educativa, ni de infraestructura, ni de cobertura, ni de condiciones laborales para los docentes. La descripción de Fernández (2002), sigue siendo actual: “la educación artística y musical en México es incompleta, elitista y excluyente” (p. 87).

La situación es compleja y provoca cuestionamientos básicos: ¿Cómo ofrecer educación artística para todos cuando no hay recursos suficientes? ¿cómo hacerlo cuando ha una carencia de medios para aplicar la política educativa, bajos niveles de formación docente y pocas plazas en esta área? ¿cómo asegurar educación artística de calidad en las escuelas que no tienen docentes de arte? ¿cómo desarrollar el lenguaje musical si el docente no sabe leer ni escribir música? ¿como llevar a cabo actividades musicales en las escuelas multigrado, en las telesecundarias y telebachilleratos, en los albergues indígenas, etc.? ¿existe a caso un modelo que podría adaptarse a todas estas modalidades? No hay respuestas totalitarias.

Se parte de la idea de que no hay modelos perfectos, pero sí modelos más completos que otros. Se reflexiona la necesidad de diálogo para poder crear un modelo educativo en materia de artes, y en especial de música: más justo, más inclusivo, más aterrizado a la multiculturalidad mexicana. Uno que sea congruente con los principios educativos constitucionales.

Equidad e inclusión

Los gobiernos deben garantizar *educación para todos* (UNICEF, 2008). Si el estado mexicano ha prometido la educación artística, ésta ha de ser para todos; si ha prometido la educación musical, también ha de ser ¡para todos!: para ricos y pobres; para los más afinados y para los más

desentonados; para los arrítmicos, los daltónicos, los tímidos, los que tiene alguna limitación sensorial, de movimiento o de entendimiento... para todos.

Una falla en el abordaje actual de orquestas y ensambles musicales, es que se “selecciona” a los talentos, es en sí mismo excluyente e inequitativo. El abordaje no tiene como mira abarcar todo el espectro educativo. Entonces, un mejor modelo debería respetar los principios educativos:

- *Equidad e inclusión.* Por una parte, todos los niños, niñas y adolescentes deberían poder participar de las acciones que se llevan a cabo en su escuela, sin importar si han nacido con una bella voz o no, si tienen un instrumento musical o no. Aquí la cuestión de “seleccionar” los mejores talentos, no tiene lugar (como estrategia para atender las aptitudes musicales sobresalientes, sí; pero no puede ser la estrategia para educar a todos). Por otra parte, debe enfatizarse la flexibilidad curricular. Los niños deberían tener la opción de cantar en su lengua materna, tocar los instrumentos musicales con los que cuenta la comunidad (familia, escuela, profesor, etc.), proponer música que les gusta y no limitarse a un repertorio orquestal/coral determinado.
- *Calidad educativa y dignificación de la profesionalización.* Se observa el problema de la formación docente ¿cómo es que el gobierno promete educación artística si no tiene docentes capacitados para atender la demanda? – acá podría abrir otro debate. Solo diré que un docente que no sabe leer y escribir música, tiene limitaciones pedagógicas: podrá mediar muchos aprendizajes, pero no tendrá las bases para que los estudiantes desarrollen un lenguaje musical.

Educación integral: Por un desarrollo saludable

Niños, niñas y adolescentes tienen el derecho a beneficiarse de la educación artística: a educar sus sentidos perceptuales, a desarrollar las capacidades de apreciación y expresión estética, a generar lenguajes artísticos (incluyendo la lectoescritura musical).

Hasta ahora, el papel que se le ha dado a la educación artística dentro de la educación mexicana está en un segundo o tercer plano de relevancia curricular y estructural. Esto lo entendemos cuando analizamos las pocas horas destinadas a la educación artística, el bajo número de contratos fijos para los docentes de artes y poca infraestructura existente (Capistrán-Gracia, 2018).

No hay vida sin información perceptiva. Ya que *el arte nos acompaña a través de la vida* (OMS, 2019), aprender a interpretar lo que entra por nuestros sentidos es una habilidad básica para la vida. En este sentido, la educación artística es un pilar para el desarrollo saludable.

Una problemática subyacente es lo que puede entenderse como un entendimiento limitado (por ende, un abordaje limitado) de la educación en materia de educación artística/musical. Como dijo Manuel

Gil Antón en una reunión: “Pareciera que el sistema mexicano se ha olvidado de educar el cuerpo, que se olvida de que tenemos sensaciones; se actúa como si fuera posible que los niños se desprendieran de sus sentidos y entraran al salón sólo con su cerebro”. La educación artística y educación musical siguen teniendo un trato diferencial tanto curricularmente, como laboralmente. La disparidad se puede observar en la reducida plantilla de educadores artísticos y en los reducidos espacios físicos y pedagógicos que se le da a la materia.

Una trampa cognitiva es poner todas las artes “en una sola canasta”, es pensar que haciendo una ya se han obtenido los beneficios de todas. No, esta lógica las reduce. Cada área artística educa sentidos diferentes, cada una tiene su propia contribución (Reynoso Vargas, 2010).

Guardando un paralelismo en el ámbito musical: el riesgo es creer que con pocas actividades musicales abarcamos todo el espectro de la educación musical. La formación de ensambles son una buena estrategia cuando se contempla como una de muchas acciones. El problema es que se ha concebido como la estrategia principal.

- *Privilegiar el proceso y no el resultado.* Que el objetivo en la clase de música sea montar un festival (Reynoso Vargas, 2010); igualmente, que la meta en las orquestas sea presentar un concierto resulta una aberración pedagógica. La misma SEP (2017), deja claro que ese tipo de eventos son una oportunidad para demostrar lo que se está aprendiendo; son un medio, no un fin. Preocupa que el nuevo modelo tenga como meta lograr “las mejores orquestas” pero que no explique qué clase de experiencias educativas van a tener los niños. Para tener una educación de calidad, es necesario darle importancia al proceso.
- *Integralidad.* Para entender las diversas dimensiones que la educación musical provee, podemos figurar vectores: experiencias que van desde lo más apreciativo/receptivo, hasta lo más expresivo/participativo; de las centradas en las sensaciones individuales hasta las centradas en la colectividad; desde las preferencias personales, hasta el entendimiento de la cultura; desde la técnica hasta la creatividad; de la práctica a la abstracción, pasando por las simbolizaciones y lectoescritura. Una educación musical integral debería proveer experiencias educativas diversas, transitar entre una dimensión y otra, y esto se logra con una aproximación variada y constante, no a través de una sola estrategia educativa.

Para finalizar, reflexionamos la necesidad de colocar estos temas como prioritarios en el contexto educativo; de dialogar con las autoridades en materia de educación artística para poder vislumbrar estrategias que conduzcan a una educación musical integral, inclusiva que sirva para el desarrollo saludable.

La revalorización y dignificación de la educación musical y la educación artística

Etienne Daniel Fass Alonso

A tres años del comienzo de este nuevo régimen de gobierno, se logró visualizar una esperanza estancada en lo relativo a la educación musical. Una esperanza estancada, sí, dados los constantes atropellos derivados de las encarnizadas arbitrariedades de pequeños grupos de poder burocrático, en contra de las oportunidades de un cambio de fondo para la educación musical y a la educación artística en general.

Pequeños grupos de poder concentran las decisiones que terminan reflejadas en los planes y programas de estudio que no terminan de consolidarse en la realidad áulica de México, debido a una constante práctica centralizada para los diseños curriculares que son elaborados por parte de instituciones radicadas en la Ciudad de México, como lo es el Centro Nacional de las Artes (CENART), y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), por ejemplo. Estos grupos de poder deberían no plantear constantemente propuestas alejadas de una construcción colectiva junto a otras voces como las venidas de las universidades, docentes, especialistas y por supuesto, de los propios estudiantes. Y surge la pregunta, ¿será el educador musical del siglo XXI, capaz de vencer esta realidad que lo lleva al círculo vicioso de sobrevivir una desvalorización y dignificación de su acción?

Asociación Mexicana de Docentes de Artes, A. C., una luz de esperanza

De la olla de presión para la educación musical, surge una necesidad colectiva nacional que busca no sólo ocuparse de la pedagogía sino también de la sociología para la educación musical (Froelich, 2007), esta necesidad aparece cristalizada en la naciente la *Asociación Mexicana de Docentes de Artes, A. C.*, como un punto de inflexión para el bien de la educación a través y en las artes con un balance que logre servir de apoyo para las nuevas formas de pensar y repensar la educación musical de la segunda mitad siglo XXI.

Esta asociación, ha estado analizando el estado de la plantilla docente en nuestro país. A partir de información oficial (SEP-DGPYEE, 2020), derivó las siguientes de cifras: en el ciclo escolar 2019-2020 había 54,043 maestros de artes, mismos que representaban el 4% de todo el magisterio de educación básica. De este 4%, sólo el 50.6% posee una formación profesional (Fass, 2021).

Se busca analizar tales cifras con experiencias docentes en activo, tanto pedagógico-didácticas como laborales y administrativas dentro de la educación básica, con el fin de identificar problemáticas y soluciones en el ámbito de la educación artística, y en este caso, de la educación musical. De igual forma, se propone en el presente simposio, considerar acciones prontas que trasciendan el

enfrascamiento institucional, especialista y docente en cursos, talleres y demás experiencias alejadas de la política pública por parte de organizaciones que abogan por la educación musical y las artes, pues si bien la creación didáctica es importante, no es suficiente en un mundo cada vez más acelerado y especialmente en periodos de crisis como la actual pandemia.

Saliendo de nuestras trincheras: La diversidad de la unidad en fuerza reflexiva transformadora

Abrazar una unidad entre todos con miras a transformar la política pública, es la apuesta para una (re)formulación de nuevas acciones que permitan ir desenraizando las diversas problemáticas y validar así, las realidades reportadas por profesionales que representan una diversidad de contextos y roles en la administración, gestión e investigación de la educación musical (en este caso) en México (Fass & Rosabal-Coto, 2019).

Dentro de estas problemáticas en el ámbito de la profesionalización docente encontradas por parte de la Asociación Mexicana de Docentes de Artes, se encuentran: la completa dislocación epistémica, administrativa-institucional y la realidad del educador musical o docente de artes, el poco interés hacia la formación pedagógica y actualización de parte de los artistas que laboran en el sistema educativo a nivel nacional, la falta de interés de las instituciones para gestionar y estimular formación en el profesorado, y la desvalorización y “divinización” para los pocos o “talentosos” de la educación musical y de las demás expresiones artísticas dentro del imaginario oficial en sociedades.

En el marco de la celebración de los cambios legislativos aprobados y con el anuncio oficial de mayores y mejores acciones a favor de la educación musical, se logró dejar un antecedente a través de las gestiones de forma directa con el Gobierno de México en el ámbito legislativo y administrativo con el fin de apuntalar estrategias presentes y futuras en pro de una revalorización y dignificación de la educación musical y la educación artística desde la raíz misma del imaginario oficial.

Hoy, y derivado de lo que las especialistas han expuesto, salen a la luz varios fenómenos sociopolíticos, institucionales, que nos muestran una clara crisis para la educación musical derivada de conflictos institucionales (Alvarado, 2018) pero también magisteriales, venidas desde lo más profundo de las voces olvidadas, del pecho docente que buscan hacerse oír de una vez por todas y que buscan esa ruptura de paradigmas tan necesarias actualmente.

En los viajes realizados en los últimos años, los oficios remitidos recibidos y los esfuerzos dentro de la gestión de la educación musical en política pública de 2017 a 2021, no han sido en vano, pues se ha logrado una articulación entre las diversas y silenciadas voces que conforman el cuerpo docente especialista en artes del sistema educativo mexicano, especialmente en educación básica,

marcando así un fenómeno sin precedentes a favor de los cambios que se buscan para la educación musical alrededor del mundo y en América Latina.

La Secretaría de Educación Pública (SEP), si bien ha tenido grandes exponentes, a lo largo de su historia y como consecuencia de su burocratización histórica, comienza a dar señas de un nuevo respirar, pues la propia titular de la SEP sostuvo que “se ha visto como ha perdido su alma, su esencia” (Ornelas, 2021, p. 1) y este año, veremos la celebración de su primer centenario, por lo que surge el siguiente cuestionamiento: ¿Podrá la educación artística y la educación musical de la mano de los esfuerzos y potencia de sus propios defensores, erigirse como parte sustantiva en la nueva política pública poscolonial en América Latina? Lo anterior puede y debe, servir de argumento para una revolución de fondo en la que las artes tengan el lugar que desde antaño le ha sido arrebatado y comenzar a transformar en el tiempo, el imaginario colectivo del valor de la educación musical y de las demás expresiones artísticas para apuntalar a las artes como ámbito general de educación, pero también un ámbito de educación general (Tourrián, 2016).

Ahora bien, dentro del ámbito de la educación musical, ¿qué acciones o principios debemos seguir para lograr dignificar a los educadores musicales y a la educación musical? Gran parte de esa respuesta radica sin duda, en dos palabras: política pública. Sí, política, no politiquería. Política en un sentido amplio y por un bien común pues, “en términos casi simplistas, la política se puede definir como lo que hacemos, por qué lo hacemos y qué diferencia hay” (Dye, 1976, en Schmidt & Colwell, 2017, p.1)".

Por todo lo anterior, es tarea impostergable, continuar en la lucha por seguir rompiendo paradigmas y prejuicios para la educación musical, pero esto solo será posible cuando toda revolución auténtica, comience por el propio educador musical en su auto reflexión crítica, transformada y transformadora.

Referencias

- Alvarado, R. A. (2018). La crisis de la educación musical como consecuencia de la decadencia de la institución educativa. *Revista Educación*, 42(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.29055>
- Capistrán Gracia, R. W. (2018). Reflexiones sobre la educación artística a nivel básico en Aguascalientes: Implicaciones para la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 1–14. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-2.19>
- Gobierno de México. (2018). Artículo 3º de la Constitución Mexicana. *Diario Oficial de la Federación*.

- González-Moreno, P. A. (2019). Arte y música en la educación en México: Discursos, realidades y retos. *Revista Linhas*, 20(42), 36–62.
- González-Moreno, P. A. (2021). La música en la Nueva Escuela Mexicana: ¿Avance de la educación musical en México? En L. A. Estrada, L. E. Gutiérrez, & F. Sastré (Eds.), *La educación musical en el nivel básico en México* (pp. 139–157). Universidad Nacional Autónoma de México.
- González-Moreno, P. A., & Carrillo, R. (2018). Virtudes y contradicciones de las políticas educativas y culturales en México: Fuente de la vulnerabilidad de los docentes en artes. *Revista Portuguesa de Educación Artística*, 8(2), 43–56.
- Fass, E. D. (2021). *Educación Artística en México: Dos décadas en retrospectiva reflexiva y realidad docente actual, 1998-2018 al 2021 y futuro*. Asociación Mexicana de Docentes de Artes, A.C. (AMDA). <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.36506.57284/3>
- Fass, E. D., & Rosabal-Coto, G. (2019). *La educación musical media y superior en México: Un estudio sociológico de experiencias de agentes en el campo laboral*. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.16352.23040>
- Fernández, A. (2002). La educación artística y musical en México, incompleta, elitista y excluyente. *Cuadernos interamericanos en educación musical*, 2(4), 87–100.
- Froehlich, H. C. (2007). *Sociology for music educators: Perspectives for practice*. Prentice Hall.
- Organización Mundial de la Salud, OMS. (2019). Baila, canta y sé más sano. *ONU Noticias*. <https://news.un.org/es/story/2019/11/1465211>
- Ornelas, C. (2021). La maestra Delfina: Segunda en el orden. *Educación Futura*. <http://www.educacionfutura.org/television-impreso-radio-apps-portadanacionalglobaldinerocomunidaddeportesespectaculohackerexpresionesopiniontrendingclasificados-la-maestra-delfina-segunda-en-el-orden-carlos-ornelas-l/>
- Reynoso Vargas, K. M. (2010). La educación musical y su impacto en el desarrollo. *Revista Educación y Desarrollo*, 12, 53–60.
- Reynoso Vargas, K. M. (2018). *Caracterización del síndrome de sobreentrenamiento en estudiantes de música de nivel licenciatura* [Tesis doctoral]. Universidad Iberoamericana.
- Schmidt, P. K., & Colwell, R. (Eds.) (2017). *Policy and the political life of music education*. Oxford University Press.
- Secretaría de Educación Pública, SEP. (2020). *Archivo interno*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública.

- Secretaría de Educación Pública, SEP. (2017). *Modelo educativo: Equidad e inclusión*. Secretaría de Educación Pública.
- Touriñán López, J. M. (2016). Educación artística: Sustantivamente “educación” y adjetivamente “artística”. *Educación XXI*, 19(2), 45–76. <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.16453>
- UNICEF. (2008). *Un enfoque de educación de educación para todos basado en los derechos humanos*. Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

CURSOS Y TALLERES

Bomba: El sonido de la herencia africana de Puerto Rico

Vimari Colón-León

Departamento de Música, Bridgewater College, Estados Unidos

Resumen

La bomba es un género musical emblemático de Puerto Rico que surgió hace 400 años de las plantaciones coloniales donde trabajaban los esclavos de África Occidental y sus descendientes. Sigue siendo una de las formas de música folclórica más populares de la isla y es una prueba significativa de su rica herencia africana. Este escrito explora los componentes principales de la bomba haciéndolos más accesibles para aquellos que no la han experimentado directamente. El material presentado proporciona una secuencia de aprendizaje que podría tomar la forma de varias lecciones o una unidad curricular.

Palabras Clave: educación musical multicultural, percusión, bomba

Abstract

Bomba is an emblematic Puerto Rican musical genre that emerged 400 years ago from the colonial plantations where West African slaves and their descendants worked. It remains one of the most popular forms of folk music on the island and serves as significant evidence of its rich African heritage. This article explores the main components of bomba by making them more accessible to those that have not experienced it from an insider's perspective. The material presented in this article provides a learning sequence that could take the form of several lessons, or even a curricular unit.

Keywords: multicultural music education, drumming, bomba

Introducción

La bomba es un género musical que surgió hace más de 400 años durante la época colonial española (1493-1898). Esta emblemática tradición fue desarrollada por esclavos de África Occidental y sus descendientes, quienes fueron llevados a trabajar forzosamente en plantaciones de azúcar, a lo largo de la costa de Puerto Rico (Ferrerías, 2005). Los pueblos de Mayagüez, San Juan, Loíza y Ponce, entre otros, fueron la cuna de los diversos estilos que componen este género. En estas áreas, los esclavos liberaban sentimientos de tristeza, enojo y resistencia utilizando tambores que tocaban en reuniones de baile llamadas bailes de bomba. La música también era utilizada como herramienta para celebrar bautismos, matrimonios, para comunicarse entre sí y planificar rebeliones (Cartagena, 2004).

Las raíces de esta tradición se remontan al pueblo Ashanti de Ghana, y la etimología de la palabra “bomba” a las lenguas Akan y Bantu de África (Dufrasne-González, 1994; Vega-Drouet, 1970).

Llamada y respuesta

El concepto de llamada y respuesta es un ingrediente fundamental de la bomba. La ejecución de éstas suele comenzar con un solista llamado *laina*, que canta una frase a la que responde un grupo de cantantes. La canción Tócame la Bomba popularizada por Félix Alduén se puede utilizar para mostrar este concepto. Después de escuchar la canción, se puede invitar a los estudiantes a comentar sobre la interacción de los cantantes y la estructura general. Después, los profesores pueden invitar a los estudiantes a cantar la respuesta.

Coro / Respuesta

Tócame la bomba, tócamela bien

Tócamela la bomba, la de Mayagüez

Mayagüez es una ciudad en la costa oeste de Puerto Rico. Fue uno de los lugares donde nació la bomba y, por tal razón, se menciona a menudo en sus canciones. Félix Alduén (1926-2003) es considerado uno de los exponentes contemporáneos más importantes de la bomba de esta localidad.

Instrumentación

Los conjuntos de bomba están compuestos por una sección de percusión que incluye lo siguientes instrumentos: (a) dos o más tambores de diferentes diámetros llamados barriles de bomba; (b) una maraca grande; y (c) un tambor hecho de tronco de bambú hueco. Los tambores, elaborados tradicionalmente con barriles de ron y piel de cabra, tienen una jerarquía establecida por su papel en el conjunto. El tambor más grande se llama *buleador* y está a cargo de mantener el pulso fijo tocando un ritmo que sirve de base. El tambor de tono alto se llama *subidor* y se encarga de improvisar por encima del tambor grande. Este tambor también se usa para marcar los movimientos de los bailarines produciendo un tipo de conversación entre ellos.

Los otros dos instrumentos, el *cuá* y la maraca, agregan capas rítmicas adicionales que complementan el ritmo del tambor *buleador*. El *cuá* generalmente se coloca sobre una base y se toca con dos baquetas y en la mayoría de los casos, el cantante principal toca la maraca. En un salón de clases, lo más probable es que los maestros no tengan acceso a los instrumentos tradicionales mencionados aquí, pero hay otros de que podrían ser utilizados para reproducir los sonidos tradicionales de la bomba.

Estilos de bomba

Es importante destacar que la bomba incluye más de 16 estilos rítmicos y que su popularidad varía según la región. Cada ritmo establece el tempo de la canción y exige una actitud diferente. Algunos estilos, como *sicá*, *yubá*, *güembé*, *belén*, *corvé* y *cunyá*, tienen nombres que recuerdan su origen africano. Otros como *holandés* (de Holanda) y *leró* (las rosas) están etiquetados con términos europeos y palabras criollas francesas adoptadas de islas vecinas del Caribe (Brill, 2017).

Entre los estilos de bomba hay tres que la mayoría de la gente reconoce. Estos son *sicá*, *yubá* y *holandés*. El *sicá* es un subgénero ideal para el principiante porque es el más popular de la tradición (Peña-Aguayo, 2015). Para enseñar a los estudiantes a tocar este estilo básico, los maestros pueden comenzar modelando el ritmo del tambor grande usando palabras y percusión corporal. Los ritmos de la maraca y el tambor se pueden introducir una vez que se domine el patrón del tambor grande (Figura 1a y b). Posteriormente, el grupo podría dividirse en tres partes iguales para combinar las diferentes secciones rítmicas. El paso final podría involucrar la transferencia de todos los ritmos a sus respectivos instrumentos. El tambor agudo encargado de la improvisación se agregará en la siguiente sección.

Figura 1

(a) *Ritmos de Sicá.* (b) *Variación común del ritmo que toca el buleador en sicá.*

(a)

Maraca (Shaker)	$\frac{2}{4}$	Man - go	Man - go
[Speech]		Up	Down
[Motion]			
Cuá (Woodblock)	$\frac{2}{4}$	Blue - ber - ry	Wa - ter - mel - on
[Speech]		R	L
[Motion]			
Buleador (Low Drum)	$\frac{2}{4}$	Knee	Thigh
[Speech]		Low	High
[Technique]			
[Traditional Motion]		R	L
[Simplified Motion]		R	L

Low = Center of drum (Slapped/dry tones) High = Rim (open/bouncy tones)

(b)

Buleador (Low Drum)	$\frac{2}{4}$	Knee	Knee	Thigh	Thigh	Thigh
[Speech]		Low	Low	High	High	High
[Technique]						
[Traditional Motion]		R	R	L	L	R
[Simplified Motion]		R	R	L	R	L

El yubá (Figura 2) es el ritmo predominante de bomba en 6/8. Se toca con una velocidad moderada y es un componente esencial del repertorio de cualquier conjunto (Peña-Aguayo, 2015). El holandés (Figura 3) está conectado con las culturas holandesas traídas a Puerto Rico desde las islas de Curazao, Aruba, Bonaire y St. Croix, y se caracteriza por ser uno de los estilos de bomba más rápidos (Ferrerías, 2005).

Figura 2

Ritmos de Yubá

Figure 2 shows the musical notation for the Yubá rhythm in 6/8 time. It consists of three staves: Maraca (Shaker), Cuá (Woodblock), and Buleador (Low Drum). Each staff includes a 6/8 time signature and a series of notes. Below each staff, there are three rows of annotations: [Speech], [Motion], and [Technique].

Instrument	[Speech]	[Motion]
Maraca (Shaker)	Choc - o - late	Up - Down - Down
Cuá (Woodblock)	Red Vel - vet Cup - cake	R R L R L
Buleador (Low Drum)	Knee Thigh Thigh Thigh	Low High High High
		R L R L

Figura 3

Ritmos de Holandés

Figure 3 shows the musical notation for the Holandés rhythm in 2/4 time. It consists of three staves: Maraca (Shaker), Cuá (Woodblock), and Buleador (Low Drum). Each staff includes a 2/4 time signature and a series of notes. Below each staff, there are three rows of annotations: [Speech], [Motion], and [Technique].

Instrument	[Speech]	[Motion]
Maraca (Shaker)	Man - go Man - go Man - go Man - go	Up Down Up Down Up Down Up Down
Cuá (Woodblock)	Ice Cream Ice Cream Co - co - nut Ice Cream	R L R L R L R L
Buleador (Low Drum)	Thigh Knee Thigh Kneee Thigh Knee Knee Thigh Knee	High Low High Low High Low Low High Low
		R L R L R L L R L

Improvisación

El baile es otra de los componentes principales de la bomba. A medida que se desarrolla una canción, los bailarines se separan del grupo y entran en el espacio del conjunto para desafiar al percusionista del tambor agudo a marcar sus movimientos. Los términos más importantes asociados con estas prácticas son paseo y piquetes. Paseo se refiere al primer paso de baile que corresponde al

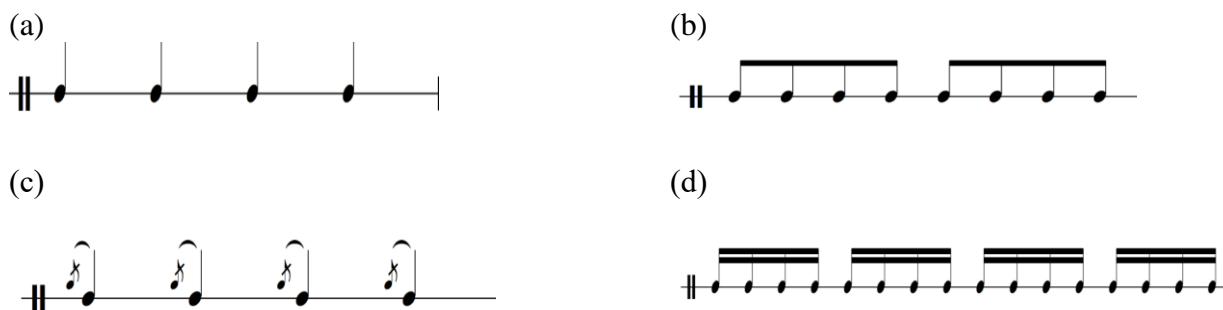
ritmo ostinato del conjunto, sin requerir ritmos improvisados del tambor agudo. Se utiliza cuando un bailarín está a punto de entablar un diálogo con el percusionista principal y espera su turno. Barton (2004) explica que "este paso básico consiste en un caminar estilizado, alternando los brazos con un toque de los dedos de los pies en cada paso hacia adelante" (p. 76). Los piquetes son los pasos improvisados que se producen al mover una falda o diferentes partes del cuerpo.

El tener que crear movimientos y ritmos espontáneos puede ser un desafío, pero se pueden tomar algunas medidas para ayudar a los estudiantes a encontrar su potencial creativo. Para prepararlos los profesores pueden comenzar mostrando videos de bailarines de bomba. Más tarde, se les puede pedir a los estudiantes que comenten sobre los pasos del baile y comparen cómo la interacción entre el bailarín y el percusionista se asemeja a otros tipos de bailes. Luego, los maestros podrían modelar el paso básico del paseo y proporcionar ejemplos de movimientos improvisados. Cuando los estudiantes se sientan cómodos, se les podría invitar a crear otros pasos espontáneos mientras usan bufandas para reflejar la acción de la falda. A medida que el grupo toma turnos para bailar, el papel del tambor agudo podría demostrarse directamente con un tambor o haciendo patrones con aplausos que se asemejen a los movimientos improvisados (Scheff et al., 2010).

Eventualmente, se podría dar turnos a los estudiantes para que hagan el papel del bailarín y el tambor agudo. Mientras esto sucede, algunos podrían tener la tarea de tocar el ritmo sicá aprendido previamente. Los profesores deben explicar que el tambor agudo siempre se encarga de improvisar y que este papel debe mantenerse incluso cuando no haya bailarines en la pista. Los siguientes patrones (Figura 4a – d) podrían usarse como ejemplos.

Figura 4

(a) Ejemplo 1. (b) Ejemplo 2. (c) Ejemplo 3. (d) Ejemplo 4.



Estructura

Todos los pasos discutidos hasta ahora deben preparar a los estudiantes para ejecutar una bomba con todos sus componentes tradicionales. Para seguir progresando, los profesores podrían

retomar la canción Tócame la bomba para combinar todos los elementos. Esta canción fue grabada por Félix Alduén con un estilo conocido como cuembé o güembé (Figura 5). Aquellos interesados en desafiar aún más a sus estudiantes podrían enseñarles este nuevo patrón. Para interpretar la canción completa, los profesores deben decidir la estructura general que utilizarán. La opción más tradicional sería comenzar con la llamada del cantante principal, repetida por el conjunto. Otras dos opciones podrían ser superponer los ritmos iniciando cada instrumento por separado o comenzar con los percusionistas tocando una breve introducción. En la práctica, esta sección se denomina corte o llamadas. La Figura 6 proporciona un ejemplo de un corte.

El paso final sería realizar una serie de interacciones de llamada y respuesta sobre el ostinato rítmico. Después de varias rondas, las opciones incluyen abrir el espacio para que los bailarines improvisen. Para concluir una canción, el conjunto podría hacer una última ronda del coro.

Figura 5

Ritmos de Güembé

Maraca (Shaker)	$\frac{2}{4}$	Man - go	Man - go
[Speech]		Up	Down
[Motion]			
Cuá (Woodblock)	$\frac{2}{4}$	Blue - ber - ry	Wa - ter - mel - on
[Speech]		R	R L R L
[Motion]			
Buleador (Low Drum)	$\frac{2}{4}$	Thigh	Knee Knee Thigh Knee Knee Thigh
[Speech]		High	Low Low High Low Low High
[Technique]			
[Traditional Motion]		R	R L R L R L
[Simplified Motion]		R	L L R L L R

Figura 6

Corte de bomba en métrica simple

$\frac{2}{4}$	Piz - za	Pi - zza	Av - o	ca - do	Toast
[Speech]	R	L	R	R L	R L
[Motion]					

Conclusión

La bomba es uno de los géneros más emblemáticos y perdurables de la isla de Puerto Rico. Su historia sirve como recordatorio de la fuerza y la resistencia de su gente. Sus sonidos transmiten historias que aún son relevantes y merecen ser contadas. La bomba representa en última instancia la rica herencia africana de Puerto Rico, una que todos deben recordar y afirmar. La inclusión de este

género y las experiencias que implica enriquecen el currículo musical y brindan oportunidades para aprender sobre culturas que de otra manera no estarían representadas en el aula. La introducción de diversas culturas musicales a los estudiantes proporciona grandes beneficios para todos (Wong et al., 2016).

Referencias

- Barton, H. (2004). A challenge for Puerto Rican music: How to build a Soberao for Bomba. *Centro Journal*, 16(1), 68–89.
- Brill, M. (2017). *Music of Latin America and the Caribbean* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315167213>
- Cartagena, J. (2004). When Bomba becomes the national music of the Puerto Rico Nation. *Centro Journal*, 16(1), 14–35.
- Dufasne-González, J. E. (1994). *Puerto Rico también tiene tambó: Recopilación de artículos sobre la plena y la bomba*. Paracumbé.
- Ferreras, S. (2005). *Solo drumming in the Puerto Rican bomba: An analysis of musical processes and improvisational strategies* [Doctoral dissertation]. The University of British Columbia. <https://open.library.ubc.ca/collections/ubctheses/831/items/1.0092337>
- Peña-Aguayo, J. J. (2015). *La bomba puertorriqueña en la cultura musical contemporánea* [Doctoral dissertation]. Universitat de València. <http://roderic.uv.es/handle/10550/54067>
- Scheff, H., Sprague, M., & McGreevy-Nichols, S. (2010). *Exploring dance forms and styles: A guide to concert, world, social, and historical dance*. Human Kinetics.
- Vega-Drouet, H. (1970). *Historical and ethnological survey on probable African origins of the Puerto Rican bomba, including a description of Santiago Apostol festivities at Loíza Aldea* (Order No. 7920645) [Doctoral dissertation, Wesleyan University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Wong, K. Y., Pan, K. C., & Shah, S. M. (2016). General music teachers' attitudes and practices regarding multicultural music education in Malaysia. *Music Education Research*, 18(2), 208–223. <https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1052383>

Estrategias didácticas para la educación musical en la discapacidad visual

Abdiel Isai Jiménez Hernández
Escuela Secundaria Técnica 114, México.

Resumen

La educación musical y la discapacidad visual (DV) es un tema que ha empezado a causar impacto en la sociedad, pero, considero que aún hay rezagos educativos, culturales y académicos hacia esta población. Es por lo que, es imprescindible dejar de pertenecer a la “ceguera social” como menciona Cuellar de Dios (2017), en otras palabras, la que es ocasionada por la indiferencia y por la discriminación en el peor de los casos. Por otra parte, es importante reconocer que “en los últimos años las personas con discapacidad han empezado a tener presencia y visibilidad en la vida social de México” (Molina Argudín, 2010, p. 7). Con referencia a lo anterior, enfocándolo a la música y la DV, en la actualidad, han sobresalido músicos con ceguera total o parcial como Fernando Apan, José Antonio López Gutiérrez e Itzel Santiago Cortez, por mencionar algunos, quienes se han titulado con honores en sus respectivas universidades. Resulta oportuno mencionar que son pocas las escuelas que cuentan con maestros calificados para atender a personas con DV. Además, la mayoría de los docentes no conocen el sistema Braille o la Musicografía Braille, causando esto un rezago educativo en estos estudiantes. Asimismo, existen personas ciegas o débiles visuales que desconocen los sistemas antes mencionados, ya sea por ser de escasos recursos, de comunidades lejanas o por la falta de materiales e instituciones que oferten cursos sobre esta forma de plasmar en relieve las letras y la notación musical. Por lo anterior expuesto, realicé una investigación la cual me permitió crear diversas actividades didácticas enfocadas a la enseñanza musical para las Personas con Discapacidad Visual PcDV, de igual manera, desarrollé una escritura en relieve llamada Cuadrofonía Musical, la cual permite que las personas ciegas, educadores musicales, maestros de artes, entre otros, puedan aprender y enseñar música de manera significativa, contando o no con conocimientos del Braille. Esto, debido a que, la notación musical creada se puede plasmar con diferentes materiales de fácil acceso. Asimismo, con regletas especiales para que los alumnos con DV puedan escribir de manera formal dicha simbología.

Palabras Clave: educación musical, discapacidad visual, inclusión

Abstract

Music education and visual disability (VD), is a topic that has started to make an impact on society. However, I consider that there are still some educational, cultural, and academic lagging targeting this population. This is the reason why it is imperative to stop being part of the “social blindness” as Cuellar de Dios (2017) mentions using different words, caused by, in the worst scenario, indifference and discrimination. On the other hand, it is important to acknowledge that “in the past years disability people have started to gain presence and visibility in Mexico’s social life” (Molina-Argudín, 2010, p. 7). Based on this, highlighting music and VD, nowadays, there have been outstanding musicians with partial or total blindness, like Fernando Apan, José Antonio López Gutiérrez and Itzel Santiago Cortez, to mention some, who graduated with honors from their corresponding universities. This is the time to point out that there are few schools who have qualified teachers to work with people with visual impairment. Besides most teachers do not know Braille system or Braille musicography which causes an education lag for those students. Likewise, there are blind and visually impaired people who do not know those mentioned systems, because either they live in faraway communities, they lack economic resources, equipment or even the absence of institutions that offer trainings to learn how to raise letters and music notation dots. Because of all of these, I did a research which allowed me to create many didactic activities focused towards teaching music to people with visual impairment, as well as the development of a raise dot writing which I named as *Cuadrofonía Musical*, this allows blind people, music teachers, art teachers, or others to learn and teach music in a meaningful way, even if they have or not previous Braille knowledge. This is because the music notation raise dots can be done in different materials of easy access. As well as special strips for VD students to write that symbology in a structure manner.

Keywords: music education, visual impairment, inclusion

Objetivo del taller

Generar interés en los participantes sobre el tema de la enseñanza musical en la población con discapacidad visual (DV) a través de la elaboración de materiales didácticos, alternativas musicales y una nueva escritura musical en relieve para favorecer el desarrollo humano en la población ciega. Asimismo, proporcionar nuevas herramientas y materiales a los educadores musicales para implementarlos dentro y fuera del aula regular a través de una muestra de diversas actividades las cuales buscan favorecer la inclusión de esta población desde una perspectiva social para aceptar la diversidad y así permitir a la población ciega tener un acercamiento de manera inicial al Arte de la Música.

Referentes metodológicos

Se parte del concepto de educación inclusiva desde la perspectiva de diversos autores como: Amorós-Poveda, (2000), Maraculla y Saiz (2009) y Molina Argudín, (2010). Para la elaboración de las estrategias didácticas y la escritura musical se recurrió al análisis de distintos métodos de educación musical tomando elementos importantes de cada uno de ellos con la finalidad de diseñar y adaptar nuevas actividades de acuerdo con las necesidades del aula de clases, por mencionar algunos:

Método de César Tort: Se toma de este método la importancia del ritmo y la música tradicional mexicana, también el uso de instrumentos tradicionales como *el teponaztle, sonajas, maracas y huéhuetl*.

Método Dalcroze: Al utilizar estos elementos busco mejorar en los alumnos habilidades básicas e importantes como la lateralidad, la coordinación, el equilibrio, la concentración entre otras con el uso del cuerpo y la escritura.

Asimismo, se investigaron y analizaron diversos recursos como la percusión corporal (Romero et al., 2014), el uso de cotidiáfonos (Akoschky, 1988) y elementos de la parte pedagógica del Karate-Do (Lavín Nova, 2017).

Para la elaboración de la escritura musical y los diferentes materiales físicos, se realizó una amplia investigación de métodos enfocados a la enseñanza musical en la discapacidad visual como:

Método de Sergio Aschero: Se recurrió al análisis del método del musicólogo argentino tomando como referencia los símbolos que utiliza para la escritura que desarrolló llamada Tactofonía y Numerofonía, la cual consta de 12 puntos en relieve y el uso de colores.

Método de Louis Braille: Para el desarrollo de la Cuadrofonía Musical se utilizaron elementos principales del sistema Braille y Musicografía Braille.

Para el desarrollo de las figuras rítmicas, se toma como elementos principales la numeración Maya y la clave Morse.

Descripción del taller

Cada sesión del taller estará dividida en tres partes: Inicio, desarrollo y cierre. A continuación, se mencionará a grandes rasgos parte de las actividades a realizar.

Sesión I

Como parte inicial de la primera sesión, se comentarán los contenidos de los tres días y los resultados que se esperan obtener. Después, se mencionará a grandes rasgos las características principales sobre el concepto de discapacidad y discapacidad visual, tomando como referencia la parte médica, social y cultural. Además, se mencionarán y se mostrarán a través del proyector las

escrituras que han existido para las PcDV, como el sistema Moon, el sistema Charles Barbier, el sistema Braille, entre otros. En la parte musical, se hablará brevemente sobre la Musicografía Braille, la Tactofonía Aschero y la Cuadrofonía Musical (10 minutos).

Para el desarrollo, se realizarán dos ejercicios didácticos en donde los participantes no tendrán que hacer uso de la vista, esto con la intención de experimentar la música desde la parte corporal, auditiva y motriz. Una vez realizados los primeros ejercicios, se pedirá a los participantes que se retiren el antifaz para proceder a la actividad principal (10 min).

Por otra parte, el tallerista hablará sobre la escritura que desarrolló (Cuadrofonía Musical), se mencionarán características principales como la notación musical, simbología y formas de plasmar en tinta, relieve y bajo relieve, esto, para aplicar en el aula regular con personas ciegas y visuales. Además, se comentarán los objetivos principales de dicha escritura (15 min).

En la parte práctica, los participantes reconocerán las primeras siete notas basadas en la Cuadrofonía, para esto, serán identificadas de forma manual, es decir, aprenderán a realizar las notas por medio de los dedos de las manos (10 min).

Una vez memorizadas las figuras, se procederá a la creación de la notación musical con materiales de fácil acceso, utilizando hojas blancas, pegamento, palillos y tijeras. Los participantes trabajarán en equipos de cinco personas en los que dos participantes no tendrán que hacer uso de la vista. Por lo tanto, tendrán que apoyarse entre los integrantes para poder realizar la simbología en relieve con los materiales antes mencionados (30 min).

Para cerrar la primera sesión, se pedirá a los participantes mostrar sus “partituras” creadas, además, comentar sus experiencias sobre las actividades realizadas con la intención de retroalimentar la sesión (15 min).

Sesión II

Como inicio, antes de entrar al salón, los participantes tendrán que vendarse los ojos y posteriormente ingresar al aula. La primera actividad didáctica será la de “el director rítmico”. El tallerista mencionará las reglas del juego y las partes del cuerpo a utilizar.

Una vez realizada la actividad, tendrán que buscar un lugar en el piso para sentarse, el tallerista entregará los materiales para la segunda actividad inicial (tableros y canicas). Posteriormente, explicará en que consiste la actividad (15 min).

Una vez terminadas las actividades, se les pedirá retirarse los antifaces para comenzar con la actividad central, la cual consta en aprender a utilizar las regletas y punzones de la Cuadrofonía Musical para poder escribir la simbología en bajo relieve y así, poder plasmar la notación, además de octavas, sostenidos y bemoles (60 min).

Para finalizar la segunda sesión, se pedirá a la mitad de los participantes vendarse los ojos para realizar una actividad en parejas. Una vez terminado el ejercicio, se realizará un ejercicio de relajación en donde se les pedirá a los integrantes comentar las experiencias del día (15 min).

Sesión III

Para comenzar, se realizarán equipos de cuatro participantes, en donde dos no tendrán que hacer uso de la vista, posteriormente se procederá a jugar el dominó adaptado de la Cuadrofónica (15 min).

Como actividad central, los asistentes aprenderán a plasmar en relieve las figuras rítmicas de redonda, blanca, negra, corchea y semicorchea. Asimismo, los símbolos generadores de la ligadura, puntillo y silencio. Para esto, utilizarán las regletas y punzones.

Una vez comprendidas las simbologías, se realizarán un dictado de notas, uno de figuras rítmicas y, finalmente, un dictado de notas con ritmo. Para que los participantes pongan en práctica lo aprendido (50 min).

Para cerrar las actividades prácticas, la mitad de los asistentes utilizarán el antifaz para cubrir la vista para posteriormente realizar una ronda cooperativa (5 min).

Finalmente, se realizará “el círculo de la palabra”, en donde los integrantes del taller contarán sus experiencias (20 min).

Referencias

- Cuellar de Dios, J. (2017). Valeria y la ceguera social. *El informador: Noticias de Jalisco*.
<https://www.informador.mx/ideas/Valeria-y-la-ceguera-social--20171110-0029.html>
- Molina Argudín, A. (2010). *Todos significa todos*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Solfy: Promoting singing and music literacy in schools

¹Morel Koren, ²Adoram Erell

¹Music Teacher, Bar Ilan University, Solfy co-founder, Israel

²Principal engineer, DSPG Hertzlya, Solfy co-founder, Israel

Abstract

Singing is part of music curricula in all countries and can lead to tremendous benefits for emotional, cognitive, physical, and social health, bringing joy to singers and audiences. Learning and practicing Solfege opens the doors to music literacy for most students who do not have the privilege to receive paid private music lessons. Solfy is an interactive software program, artificial intelligence-based, that includes technological innovations in singing synthesis and analysis and machine learning, together with new music learning methods (besides others proposed in the past by Kodaly, Orff, or Dalcroze). Currently free, a new user needs only to register and begin studying and practicing. Solfy *sings* Solfege from digital scores, *listens, record, appreciates* users' performance, *gives feedback*, and *keeps progress records*. It will help teachers, students (and parents) practice singing from the score – especially outside the class, without an additional musical instrument. Learning to sing Solfege is equivalent to learning a new language: in our case, the (*intimate*) language of (*Western*) music. It is an aid for music teachers and general teachers in approaching this subject locally or remotely and is especially effective as an interactive tool for students to practice Solfege individually at home. Practicing Solfege with Solfy at home, 30-45 minutes a week, may add many hours of individual guided works on music to the education system – without requiring a particular budget for that. Solfy helps develop singing from score skills, the musical ear, understanding the musical language, offers positive activities that bring good feeling, joy, and satisfaction. It helps students develop vocal qualities and become aware of how they use their voice in daily communication, leading to reduced verbal aggression, facilitating lowering physical violence. The program allows self-practice and self-evaluation, keep the user's recordings and statistics, simplifying organizing and running a significant pilot, and conducting *ample research* in the elementary general education and vocational schools worldwide.

Keywords: singing Solfege, self-practicing, music education, music literacy, artificial intelligence

Resumen

Cantar es parte de los planes de estudio de música en todos los países y puede generar enormes beneficios para la salud emocional, cognitiva, física y social, brindando alegría a los cantantes y al público. Aprender y practicar solfeo abre las puertas a la alfabetización musical para la mayoría de los estudiantes que no tienen el privilegio de recibir lecciones de música privadas pagadas. Solfy es un programa de software interactivo, basado en inteligencia artificial, que incluye innovaciones tecnológicas en síntesis y análisis de canto y aprendizaje automático, junto con nuevos métodos de aprendizaje musical (además de otros propuestos en el pasado por Kodály, Orff o Dalcroze). Actualmente es gratis, y un nuevo usuario solo necesita registrarse y comenzar a estudiar y practicar. Solfy canta solfeo de partituras digitales, escucha, graba, aprecia el desempeño de los usuarios, da retroalimentación y mantiene registros de

progreso. Ayudará a los profesores, estudiantes (y padres) a practicar el canto de la partitura, especialmente fuera de la clase, sin ningún instrumento musical adicional. Aprender a cantar solfeo equivale a aprender un nuevo idioma: en nuestro caso, el idioma (íntimo) de la música (occidental). Es una ayuda para los profesores de música y profesores en general para abordar este tema de forma local o remota y es especialmente eficaz como herramienta interactiva para que los estudiantes practiquen solfeo individualmente en casa. Practicar solfeos con Solfy en casa, de 30 a 45 minutos a la semana, puede agregar muchas horas de trabajos guiados individuales sobre música al sistema educativo, sin requerir un presupuesto particular para eso. Puede desarrollar el oído musical, cantar para las habilidades de partitura, allanar el camino hacia la alfabetización musical y ayudar a reducir la agresividad verbal en la comunicación diaria, facilitando la reducción de la violencia física. Solfy permite la autopráctica y la autoevaluación, mantiene registros y estadísticas del usuario, simplifica la organización y ejecución de una prueba piloto significativa y realiza una amplia investigación en las escuelas primarias de educación general y vocacionales de todo el mundo.

Palabras Clave: solfeo de canto, autopráctica, educación musical, alfabetización musical, inteligencia artificial

Introduction

Under the influences of the (late 20th-century *Analog Media* and) early 21st-century *Digital Media*¹⁰¹, students start primary school with wealthier and more affluent knowledge levels than students from the early 20th-century. These facts lead the educators and policymakers to continuously review and update education programs, taking into account the technological progress of society and the benefits of the new technologies in modernizing education, including music education. By aligning musical outcomes related to responding to music with appropriate pedagogies and supporting technologies, music educators can assist students in their continuing development of knowledge and skills (Bauer, 2014). However, such changes are often imperceptive, and their implementation in the general education system can last decades.

In the United States, music was a sub-category of the Arts curriculum until 2015, when the ESSA provision¹⁰², Every Student Succeeds Act¹⁰³, listed for the first time “music” and “arts” separately as distinguished subjects in a “Well-Rounded Education.” Therefore, it is expected that positive changes, improvements in the curriculum, and the teacher's vision will occur, helping update music education, and it is encouraging to observe signs that such a movement already begins.

¹⁰¹ “Media are tools we use to communicate” (“are,” since media is plural from of the singular, medium).

¹⁰² <https://nafme.org/wp-content/uploads/2015/11/Fact-Sheet-ESSA-RL-12-7-Edits.pdf>

¹⁰³ <https://www.ed.gov/essa?src=ft>

It began during the pandemic (Corona) when the need to continue the educational processes during the restrictions imposed to reevaluate the potential of the new technology and its benefits for education progress. Technology facilitated learning in music performance classrooms can benefit both teachers and their students and allow more individuals to experience the joy and benefits of active musical participation through performance (Bauer, 2014). Nowadays, information is everywhere, and general music education can benefit from this fact to entertain, educate and raise generations of skilled and literate students - using for these challenges all the valuable resources. The New Media Consortium's Horizon Report suggests that even in 2014, digital media literacy in educators is still not common (Brown, 2014). "As music educators, we need to understand better the media they [the students] use and incorporate this technology in our daily teaching to enhance music literacy in our classrooms" (Abrahams, 2015, p. 97).

Meantime, vocal singing, as an integral part of music education in elementary school, remained based only on learning songs by heart (by ear), imitating a model, and staying dependently on a model. Learning to read the musical language can help to become independent in deciphering the meaning of the music's score signs. But, Solfege has been and is a tedious task and therefore practiced (almost) nowhere in the public education system.

Solfy can change this reality. It is an interactive tool for learning and practicing Solfege, bringing together music-teaching pedagogical expertise with innovative computer science methods. Hosting hundreds of carefully sorted exercises, Solfy sings Solfege from digital scores, prompts the user to practice singing, and gives comprehensive feedback on performance.

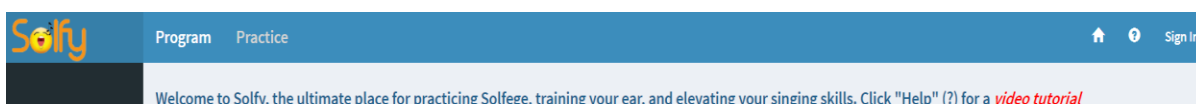
Registration and description of Solfy

(<https://www.4solfy.com/>)

Connecting to Solfy, a user will arrive at the *Welcome to Solfy* page, with contains a toolbar with two options (Figure 1).

Figure 1

Explore Solfy and Practice Solfege

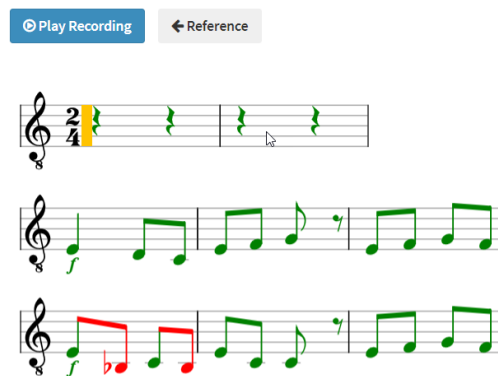


The **Program** function does not require the user to register, allows access to all teaching materials without restrictions. It allows listening to Solfege (via the *Play* function) or recording them (via the *Record* function) but does not provide feedback on the accuracy of the execution.

The **Practice** solfege *function* provides feedback after each recording (Figure 2), but it demands users to register, use a headset, be in a calm environment, and progressively go through the exercises and lessons, as stated by Solfy in short text messages. In practice mode, the student listens to a Solfege exercise by pressing the *Play* button and visually follows the digital score notes. Equipped with the audio headset with microphone, it activates the *Record* button and sings the respective Solfege, receiving feedback on the performance's quality. Inaccuracies in interpretation, such as note names, intonation, duration, and intensity, will appear in the feedback in red.

Figure 2

Feedback on the score



The correct performances will be displayed in green color on feedback and reward the user with an accompaniment sounded together with the recorded Solfege (the accompaniment is called *with Orchestra* and will be added automatically to the *Record* submenu). The accompaniments were prepared specially for Solfy by the composers Bogdan Focșăneanu (Romania, Canada) and Michael Dulitsky (Ukraine, Israel). The composer Inon Zur (Israel, USA) allows us to use some of his existing musical pieces as Solfege and include the original recordings on the *with Orchestra* submenu. A new user needs to register by completing a standard form (using the *Sing In* button, Figure 3).

Figure 3

Registration form

The image shows a registration form titled "Register". It contains the following fields from top to bottom:

- Username (with a user icon)
- E-mail
- Password (with a lock icon)
- Repeat Password (with a lock icon)
- First name (with a user icon)
- Last name (with a user icon)
- Your voice range (dropdown menu)
- Your native language (dropdown menu)
- Your group / class (dropdown menu)
- A checkbox with the text: "I agree that my recorded exercises will be used for improving Solfy"
- A blue "Submit" button

In addition to the usual registration details for a site (username, email, password, full name), the form asks to mention the type of voice (child or adult) and the native language. Upon registration, in the *Your group/class* section, teachers (or *independent* users) will choose the *Independent* category. Students will tick the name of the *Group* created and communicated in advance by their teacher. Teachers will contact the Solfy team by email (4solfy@gmail.com) to receive teacher status to make group names. Those who can prove affiliation with an official educational institution will receive the teacher status. After registration, in the Solfy bar, will appear the other functions:

The **Review** your work *function* - allows users to check the results of previous recorded Solfeges (the feedback), both in the form of a statistical table and a score with musical staves and notes. The statistical table shows the exercise's name, the type of audio guide used, the tempo, the number of successful performances, pitch, duration, syllables, and dynamics errors (Figure 4). The feedback on score allows the revision of the previous recordings and self-evaluation, facilitating the comparison between the *Feedback* and *Reference windows* (Figures 5 and 6).

The **Adapt (Solfy) to your voice function** (Figure 7) enables advanced users who already know music notation to take a short test. It consists of singing and recording three solfege exercises designed to help Solfy build an *acoustic profile of the user's voice* and assess it as much as possible the performance.

Figure 4

Practice log (partially). On the left, all saved recordings.

Exercise (latest practice)	Guide	Tempo	Pass	Pitch Errors
Level0_Lesson00_E01_highes	MIDI+beats	120	1	0
Level0_Lesson00_E02_quarters	MIDI+beats	120	1	0
Level0_Lesson00_E03_eights	MIDI+beats	120	0	1
Level1_Lesson01_E01_sol4	Mute	120	1	0
Level1_Lesson01_E01_sol4	Orchestra	120	1	0
Level1_Lesson01_E01_sol4	MIDI+beats	100	1	0
Level1_Lesson01_E01_sol4	MIDI+beats	120	1	0
Level1_Lesson01_E02_sol4	MIDI+beats	100	1	0

Figure 5

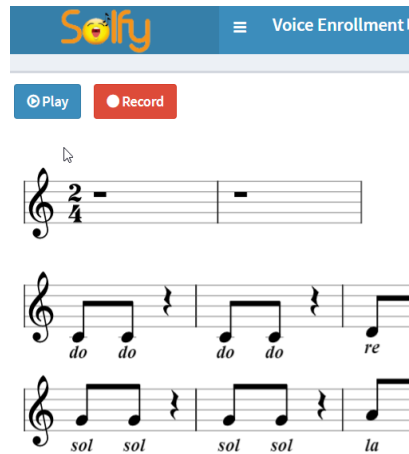
The Feedback window - enables to compare it with the Reference window

Figure 6

The Reference window - enables to compare it with the Feedback window

Figure 7

Adapt Solfy to your voice, or Voice Enrollment displays the notes' names (also) as text to warn the user to pronounce them clearly and firmly



My Students – allows teachers to review, monitor, and follow up on pupils’ work practicing to keep up with the students’ progress and offer help when necessary. Teachers will register as *Independent* users and connect Solfy, proving that they are teachers, for receiving *Teacher’s status*, which will permit them to create their groups using the particular function from the bottom of the *Teacher’s view* page: *Create new groups* (Figure 8). This function allows teachers to organize students into groups, monitor and coordinate their activities remotely, provide asynchronous access to students’ statistical tables, and review their feedback (at any time after the student's training).

Figure 8

My Students, My Groups, and the option Create new groups

My Groups

Your groups

the names of the teacher's groups will appear here

Create new groups

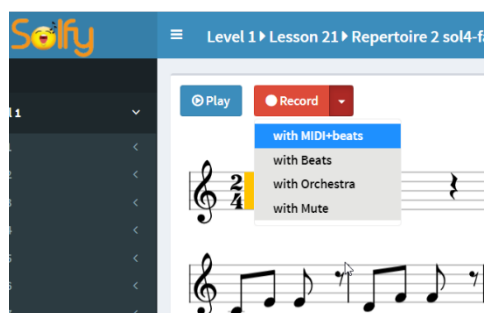
Using Solfy

Play the Solfege or reference window. Pick an exercise to practice based on the teacher’s recommendation, and press *Play*. Follow the notes on the screen and listen to the Solfege several times through a speaker or headset. Once you feel ready and are in a quiet environment, press the *Record* button, listen to the metronome and the guiding sounds through the headset, and sing the Solfege into the microphone. Several seconds after the recording, the feedback will appear in a new window.

The *Record* button has a few options for recording: *with MIDI+beats* (instrumental guide + metronome); *with Beats* (only with metronome sounds); *with Orchestra* (with an excellent accompaniment – only after “winning” the option); *with Mute* (without any audio support from Solfy – only visual support) (Figure 9).

Figure 9

The Record function with the submenu possibilities



Recording and **feedback** windows. Errors in singing will appear in red. There may be errors in the name of the note, pitch, duration, and intensities of the sung notes. You can listen to the exercise repeatedly following the marker and perform it again for improvement if necessary. If the feedback is entirely green, then the user’s singing was altogether correct. After correctly performing the exercise, Solfy will play the user’s performance along with a musical accompaniment as a reward for the successful performance.

Purpose of the pilot

Solfy proposes, to enthusiastic and passionate teachers from general and vocational education, to collaborate and effectively participate in a significant pilot in the next academic year 2021-2022 with as many schools/pupils/students as will be possible, for:

1. checking Solfy technologically, pedagogically, and for content, locally and remotely;
2. learning how teachers, students (and parents) receive the platform and associate it with the existing music teaching and practicing methods;
3. checking if using Solfy in preparing solfege homework can benefit the education system from an additional weekly academic hour of personal guided study (per student);
4. measuring the effectiveness of the method for achieving musical literacy by comparing results at the end of the year to parallel classes;
5. lessons learned, improvements, and construction of a follow-up plan to implement Solfy in the formal education system.

Minimum requirements

1. Computer, sound card, laptop, electronic tablet or smartphone, internet.
2. Windows™, MacOS™¹⁰⁴, Android™ with Chrome™. Also, Edge™ and Opera™.
At this time, Solfy has not iOS™ (iPhone, iPad) support.
3. Headset – headphones with a microphone near the mouth.

Solfy in the classroom (singing together¹⁰⁵) or online -as in the COVID-19 time

At this time, Solfy has three from the six planned levels of studies, each level having around 26-28 progressively graded¹⁰⁶ lessons with two exercises and two short repertoire songs. Assuming that the average teacher allots ~ 10-12 minutes for teaching music notation, they will devote the same amount of time to the subject during the pilot with Solfy. The teacher presents the lesson with a laptop and projector (alternatively, writing the exercises on the board) or on the COVID-19 restrictions time on an online platform. Assuming that pupils have studied at home the lesson from the previous week, in the regular times, the teacher will ask the class to sing the solfege/s in different variants, with varying guides of accompaniment (chosen from the *Record* button), following the notes on the projector screen. This activity, perhaps, will be a little asynchronous when teaching remotely (due to the connection latency). The activity described should last no more than 6 minutes.

For the new lesson, the teacher presents it to the class (locally or remotely), explains the new element/concept/subject, sings with the whole class for ~6 minutes, and asks the pupils to do the same at home: to (self-) practice solfeges with Solfy guidance a few times a week ~10-12 minutes each time.

In class, in normal times, the focus is on singing together following the notes on the projector's screen, board, or papers – not from personal devices or singing only from memory. However, singing by heart after the Solfeges were consciously learned from the score will be another success! The teacher will explain to the students how to use the program at home, practicing singing from the score and then singing by heart.

Solfy outside the classroom – at home, for individual study

¹⁰⁴ As of now, there is full MacOS™ support but no iOS (iPhone or iPad) support. On a smartphone small screen, the Recording and Feedback window appear beneath the Play Solfege window.

¹⁰⁵ Here is a video with a K-5 class from Romania filmed less than 3 months after the beginning of the pilot with Solfy. The school director was present in the classroom, filming, and looking happy with the results - <https://www.youtube.com/watch?v=PAy0nLNMWJI&t=18s>

¹⁰⁶ In general, each new lesson adds a new concept, or maximum two simple concepts/notions.

The **Play** (*Reference*) function displays the notes and sounds of the solfege; the pupil/s listens, follows, sings with the inner voice, and learns. After listening, when the pupil/s thinks are ready to perform the Solfege, hits the *Record* button. A metronome and an instrumental melodic guide will sound in the headset, giving support in rhythm and intonation. Following the notes visually on screen and listening to the metronome and the audio guide, the user will concentrate on singing the Solfege on the headset microphone, with the correct syllable, pitch, duration, and intensity.

A few seconds after the recording is finished, the software will display the musical notes of the recorded Solfege, evaluate and provide feedback on the accuracy and quality of the Solfege (on colored characters). Accuracies will appear in green and inaccuracies in red. The user will play it and listen to the recording to internalize the material and learn from mistakes. Thus he can improve his performances by making new recordings. If there are fewer than three mistakes (parameter controllable at this time by the developers), Solfy will play the pupil's recorded Solfege, together with a suitable accompaniment, as a musical reward.

Conclusion

Nowadays, we are witness that in the first year of primary school, pupils quickly learn the alphabet, the phonological system, digits, numbers, basic operations, and study a foreign language. It is expectable that learning five musical signs and sounds with five different durations sign values can be quickly assimilated, opening the way for music literacy from the first grade. Solfy will bring satisfaction and joy to pupils, teachers (and parents), giving them the feeling that they are already in a micro-show at the beginning of a new road toward music literacy from elementary.

References

- Abrahams, F. (2015). Another Perspective: Teaching Music to Millennial Students. *Music Educators Journal*, 102(1), 97-100. Retrieved June 3, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/24755637>
- Bauer, W. I. (2014). *Music learning today: Digital pedagogy for creating, performing, and responding to music*. Oxford University Press.
- Brown, A. R. (2014). *Music technology and education: Amplifying musicality* (2nd ed.). Routledge Taylor & Francis Group.

Contos para cantar: Da canção ao conto na sala de aula

Carla Eugenia Lopardo

Curso de Música-Licenciatura, Universidade Federal do Pampa, Brasil

Público alvo

Educadores musicais, pedagogos, professores de todas as áreas, estudantes de educação musical e público em geral. Número mínimo de participantes: 10 (sem número máximo)

Ementa

Este minicurso apresenta possibilidades didáticas da obra "Contos para Cantar", um livro literomusical, multidisciplinar, inclusivo e bilíngue produzido no contexto de formação de professores numa universidade pública. O material abordado para o desenvolvimento deste minicurso conta com cinco canções compostas e seus respectivos contos ilustrados, acompanhados por unidades didáticas multidisciplinares e recursos de acessibilidade para os anos iniciais do ensino fundamental.

Justificativa

A narrativa contada e cantada através das composições musicais nesta proposta é também pedagógica e se faz instrumento de aprendizagem à medida que estabelece pontes com diferentes áreas do conhecimento, o que oferece um olhar interdisciplinar para o desenvolvimento das propostas didáticas contidas na obra. Literatura, música e arte se constituem como instrumentos de mediação, ferramentas para o ensino do mundo dos números, das letras, das ciências etc. O compromisso do material, apresentado nesta proposta de minicurso, em dar acessibilidade para a história também é um ponto a destacar, pois são medidas relativamente simples, mas de grande impacto, por materializarem a leitura como direito de todos. Neste sentido, a obra torna-se acessível a partir dos recursos de acessibilidade como a audiodescrição e as orientações aos professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas. Além destas características, que abordam temáticas atuais como a inclusão escolar e a interdisciplinaridade, o material abordado neste minicurso é bilíngue (português/espanhol) e o seu conteúdo musical é autoral, com foco na criação colaborativa e nas práticas musicais em conjunto. O minicurso contempla as várias formas de se conectar com o fazer musical ouvindo, interpretando e criando oferecendo múltiplas modalidades de planejamento e avaliação das práticas contidas nas propostas didáticas para os professores em sala de aula.

Objetivo Geral

Tem-se como objetivo oferecer aos participantes ferramentas didáticas, recursos e materiais desde uma perspectiva literomusical para a implementação de atividades multidisciplinares, inclusivas e bilíngues diversificadas focando nas práticas musicais como norteadoras das ações.

Objetivos específicos

1 - Criar espaços de troca para a construção de um olhar inclusivo e plural sobre os modos de ensinar e aprender música a partir de propostas de ação musical;

2 - Conhecer e compreender os processos envolvidos na produção de uma obra literomusical voltada para o ensino de música na educação básica.

Conteúdos

- Planejamento;
- avaliação em música;
- interdisciplinaridade: música e literatura;
- recursos e materiais didático-musicais;
- recursos de acessibilidade;
- práticas musicais em conjunto e criação colaborativa.

Metodologia

Serão desenvolvidas quatro aulas expositivo-dialogadas com utilização de materiais e recursos didáticos apresentados no livro “Contos para Cantar”, com uso de PPT contendo a apresentação de cada conto/canção e suas respectivas propostas didáticas multidisciplinares e bilíngues (PT/ES). As aulas serão realizadas pela plataforma Youtube do canal do projeto com transmissão de vídeos e áudios através do uso de plataformas interativas para desenvolvimento de atividades musicais inclusivas, caso a situação atual não permita o desenvolvimento de aulas presenciais. Constará com momentos de leitura e interpretação de contos infantis, audição de faixas musicais, assim como análise de imagens, atividades e recursos de acessibilidade. A quantidade de alunos previstos para a sala de aula pode superar o limite de 40 alunos. Os participantes deverão ter acesso garantido à internet (Youtube) e um celular, notebook ou tablet para acompanhar as aulas.

Recursos

- Livro didático “Uma história com começo e sem final”, da coletânea “Contos para Cantar” (LOPARDO; NOBRE; GULART, 2020).
- Plataforma StreamYard e canal do projeto no Youtube para a transmissão das aulas (no caso das aulas remotas).
- Materiais didáticos e instrumentos musicais utilizados para exemplificação das atividades contidas nas propostas didáticas.

Avaliação

Será elaborado um portfólio contendo as ações realizadas em cada videoaula como instrumento de avaliação da proposta e autoavaliação das atividades. Em cada encontro será apresentado um conto/canção com sua unidade didática, acompanhado da faixa musical, audiodescrição do conto em língua portuguesa e em língua espanhola, com ilustrações e recursos de acessibilidade, visando à interação dos participantes a partir das diferentes leituras do material e suas potencialidades de implementação em sala de aula na perspectiva de cada realidade vivida.

Resultados esperados

Espera-se oferecer aos participantes mais um espaço de análise, discussão e interação com materiais e recursos didáticos para a sala de aula desde uma perspectiva multidisciplinar e inclusiva, que possa contemplar as várias formas de aprender desde o olhar da arte, da música, da literatura, integrando os diferentes saberes construídos no cotidiano familiar, social e escolar, respeitando as diferenças e oferecendo ferramentas para dialogar com as possibilidades de inserção da música nos diferentes espaços de aprendizagem. Esta proposta é pensada para professores em sala de aula e fora dela, possibilitando novas formas de interagir com os conhecimentos do dia a dia ouvindo, lendo, criando e explorando através do imaginário lúdico.

Referências

Lopardo, C., Nobre, E., & Gulart, S. (2020). *Uma história com começo e sem final*, livro nº1 da coletânea Contos para Cantar. Porto Alegre: Cirkula.

Hip hop on the fly: Get your classical wings

Courtney Powers

Music Director, South Philadelphia High School, USA

Abstract

Hip hop is one of the most listened to genres of music in American and is increasingly present in music from around the globe. With all of hip hops popularity there are few K-12 or collegiate level teachers fulfilling hip-hop education. Hip hop is still not represented fully in music competitions, music education college courses and in our classrooms. Using Music Citizenship will help students and teachers keep the musical connection that students make when they are made in or outside the classroom. How to listen, arrange, value, appropriate and challenge the traditional western music pedagogies is a clear 20/20 vision for the future of music education. In this presentation I will show you the ways to blend classical music into hip hop through the lens of Music Citizenship.

Keywords: music citizenship, hip hop education

Abstract

El hip hop es uno de los géneros musicales más escuchados en Estados Unidos y está cada vez más presente en la música de todo el mundo. Con toda la popularidad del hip hop, hay pocos maestros de K-12 o de nivel universitario que cumplan con la educación hip hop. El hip hop aún no está completamente representado en las competencias musicales, los cursos universitarios de educación musical y en nuestras aulas. El uso de Ciudadanía Musical ayudará a los estudiantes y maestros a mantener las conexión musical que los estudiantes hacen cuando se hacen dentro o fuera del salón de clases. Cómo escuchar, organizar, valorar, apropiarse y desafiar las pedagogías musicales occidentales es una clara vision 20/20 para el future de la educación musical. En esta presentación les mostraré las formas de combinar la música clásica con el hip hop a través de la lente de Ciudadanía Musical.

Palabras Clave: ciudadanía musical, educación hip hop

Hip hop education

Why is teaching with hip hop effective? It's all about creating meaningful connections for students. Hip hop education is a "way of authentically and practically incorporating the creative elements of hip hop into teaching, and inviting students to have a connection with the content while meeting them on their cultural turf by teaching to, and through, their realities and experience" (Adjapong & Emdin, 2015, p. 67). When a curriculum does not reflect the culture, interests, and

realities of youths, they lose interest in learning and school. This disengagement often contributes to poor grades, behavior issues, and students dropping out of school.

There is Hip-Hop Education and Hip-Hop Music Education, both different things but they have the same common goal of learning through music hip hop. Disengagement is something that every teacher struggles with in their teaching career and using these pedagogies should just be used for the fact that it is “cool” and “interesting” but instead “insightful” and “thought provoking”. Hip hop has the potential to amplify your classroom to the highest levels by using flow, rhyme, type-beats, samples, meta samples and being culturally inclusive with appropriation to artists not just the rapper. We will explore remixes I have done and the incorporation of Beethoven as the focal crossover artist and A Boogie wit a Hoodie and Meek Mill as our “rap stars”.

Music citizenship

Music Citizenship is the musical connection that students make when they are made in or outside the classroom. This may be in wildly different capacities and that starts in the school and grows. Students make connections to outside ensembles that could mean college, seeing a live orchestra, experiencing music in the classroom and most importantly- like the El Sistema model music is for all not just the elite. I want all of our students to be able to be the best music citizens they can for the greater society. Students want to learn but either home life, other struggles like language, access to prior music education are just some of the examples that might get in the way. Becoming a music citizen lets the student know they matter and they are involved in something bigger than home, or lack thereof, that they belong.

Music citizenship amplifies the hip hop music education pedagogy by allowing students to become complete musicians, understanding all aspects of the music making experience (audience, video, expectations, failure, success, teamwork, critical thinking, inclusion, community, business, morals and ethics). Every student in the music classroom affluent or urban (general, instrumental, choral, experiential, etc.) should have the opportunity to be successful no matter ability to come together, get off the phone, make eye contact, talk with each other and make music. Music citizenships allows for the creativity and abstractness that some students express- the key elements in hip hop education.

Mixing and mashing: Song choice

1. My first arrangements
 - a. Lady Gaga- Born This Way
 - b. Kanye West- All of the Lights

- c. Rap Your Name- Rhythm, Style, Flow
 - d. Taco Bell Cannon Flipped
 - e. Snoop/Dr Dre
 - f. Drowning- A Boogie wit a Hoodie
 - g. Dreams and Nightmares- Meek Mill
2. Beethoven Rap-
- a. The Process- Chord Progressions
 - b. What's that Sound- Identify the Beethoven sample in Nas- I Can
 - c. Fur Elise- teach the song and notes
 - d. Teach Beethoven facts
 - e. Work together as teams for different verses
 - f. Keep Chorus as Nas- I Can

Sample time: *Get your classical wings.* Learning how to find samples that have western classical music as the sample for the beat- take that and find a flow and start to rhyme. Each student group will have a song with a classical sample, look at “flow styles” then the creation begins. In their group participants will write a rap using the knowledge that they can obtain about said composer then participants will showcase their talents to the room.

Participants will learn two visual techniques for students to learn the chord progressions fast, pick out melody lines and add in rhythms. Play through three songs as a group and 10 min mini breakout: participants will use the techniques just learned, arrange a chorus of four preselected songs then perform it. Participants will be able to take these techniques and arrange in modern band, traditional band and/orchestra or chorus to arrange on the fly.

On the fly arranging is just that, do it live with your students or group. Find the key by looking it up online or by ear. Start to find the bass and find the other elements in the song. This active listening is critical for finding all the different tracks in a song for creative recreation. This process can be bumpy but it should always be fun, making the mistakes helps us learn and it is meaningful for students.


Results

Hip-Hop is the most popular genre of music in 2021 (Table 1) and Figure 1 shows the usage of words used in their poems, books, songs (we are counting words). These two findings help provide the back bone of Hip Hop Education. Without words we would not be able to have Hip-Hop Education for all classes and pairing with the volume of Hip-Hop consumed by our students shows that Hip-

Hop Music Education is important. Using Music Citizenship to establish the culture of your classroom can help you arrange Hip-Hop on the Fly.

Table 1

Nearly a third of all streams in the US last year were of hip-hop and R&B artists (as rock beat pop to second) (taken from Ingham, 2021)



SHARE OF TOTAL VOLUME BY FORMAT AND GENRE (Selected top genres)

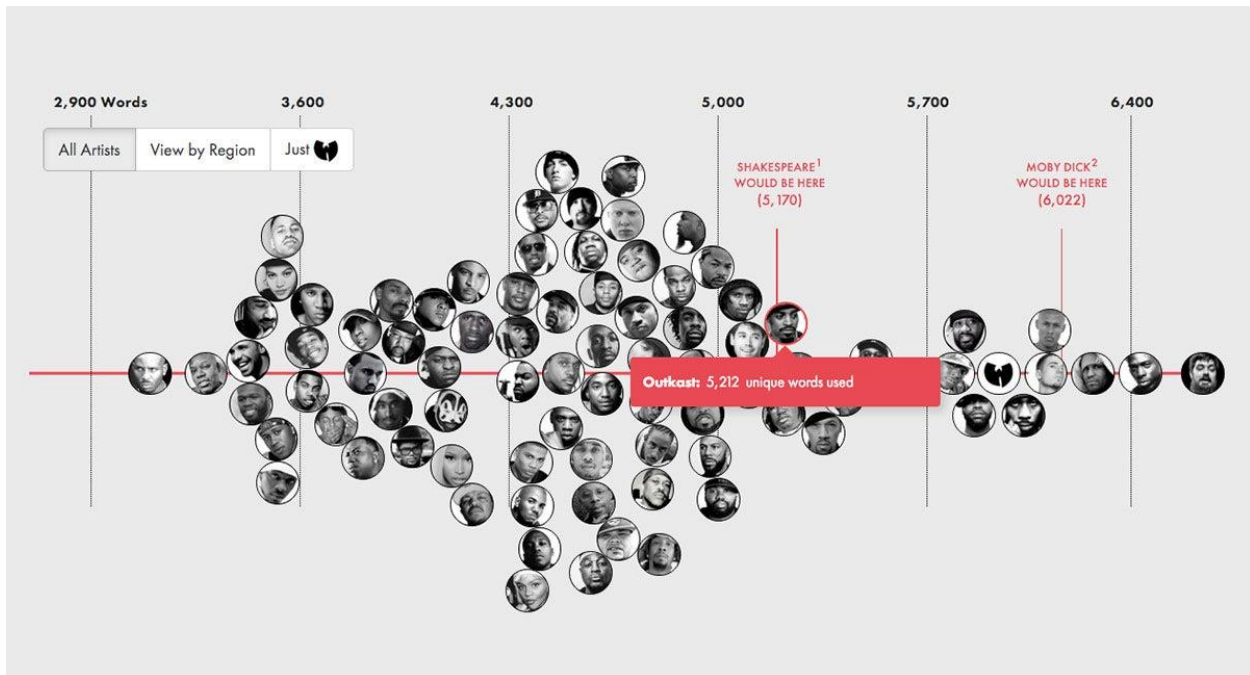
	GENRE	TOTAL VOLUME*	TOTAL ALBUM SALES	PHYSICAL ALBUM SALES	DIGITAL ALBUM SALES	DIGITAL SONG SALES	TOTAL ON-DEMAND STREAMS	ON-DEMAND AUDIO STREAMS	ON-DEMAND VIDEO STREAMS
1	R&B/ HIP-HOP	28.2%	13.6%	12.3%	16.2%	20.0%	31.1%	30.7%	33.9%
2	ROCK	19.5%	39.5%	44.0%	30.8%	21.4%	15.6%	16.3%	11.4%
3	POP	12.9%	10.3%	10.0%	10.9%	17.8%	13.1%	13.1%	13.5%
4	COUNTRY	7.9%	8.8%	9.3%	7.8%	11.9%	7.1%	7.5%	4.6%
5	LATIN	4.7%	0.8%	0.6%	1.3%	2.7%	6.0%	5.3%	10.5%
6	DANCE/ ELECTRONIC	3.2%	1.6%	1.3%	2.1%	3.9%	3.3%	3.4%	2.9%
7	CHRISTIAN/ GOSPEL	1.9%	2.4%	2.2%	2.9%	3.5%	1.8%	1.7%	1.8%
8	WORLD MUSIC	1.8%	3.5%	4.3%	1.9%	2.1%	1.6%	1.5%	2.5%
9	CHILDREN	1.3%	1.6%	1.6%	1.6%	0.8%	1.2%	1.2%	1.3%
10	JAZZ	1.1%	2.9%	3.2%	2.3%	1.1%	0.7%	0.8%	0.3%
11	CLASSICAL	1.0%	2.1%	1.9%	2.5%	0.7%	0.8%	0.8%	0.4%

*Total volume = Albums + TEA + on-demand audio/video SEA

Note. In the case of on-demand video streams, the ‘R&B/hip-hop’ category actually claimed *over* a third of all plays, at 33.9%. In terms of audio streams, ‘R&B/hip-hop’ claimed 30.7% of all on-demand plays. And across audio and video streams combined, ‘R&B/hip-hop’ claimed 31.1%.”

Figure 1

Number of unique words used within artist's first 35,000 lyrics (taken from Daniels, 2012)



Note. Daniels (2012) uses “the first 5,000 words for 7 of Shakespeare's works: Hamlet, Romeo and Juliet, Othello, Macbeth, As You Like It, Winter's Tale, and Troilus and Cressida. For Melville, I used the first 35,000 words of Moby Dick. All lyrics are provided by Rap Genius, but are only current to 2012.” (p. 1).

The results of students' involvement in my music program grew exponentially in the years I introduced hip hop into my music classroom. Through the arrangements of Drowning, Look Back at It and Dreams and Nightmares, I was able to keep all students engaged and stay in the music classroom. The Beethoven project engages students right from the beginning with the song “I Can” by Nas. They love the beat and they were able to pick out the sample of Für Elise as the sample. Upon this discovery the students wanted to learn more about Beethoven and the rap was created.

Using hip hop as the vehicle to study different subjects like Math and Science have been proven that students retain more knowledge when they are fully engaged. So in this way, whatever you are teaching, you can use an element of hip hop education or music education in your classroom.

Conclusion - discussion

This future of education is in our students. Using a genre of music that students are more attracted to (not just hip hop, depending on where you live and what your students are listening to), students are more engaged and more willing to listen to new ideas. These tools from this presentation can be used in any genre.

I think similar results could be achieved by more teachers if they tap into the richness of hip hop culture to reach today's students. Many students are already forming their views of society and the world based on the lyrics of their favorite rap artists. It only makes sense to infuse what they're already listening to into the class so that – at the very least – there is a common point of reference.

References

- Adjapong, E. S., & Emdin, C. (2015). Rethinking pedagogy in urban spaces: Implementing hip-hop pedagogy in the urban science classroom. *Journal of Urban Learning Teaching and Research*, *11*, 66–77.
- Daniels, M. (2012). *The largest vocabulary in hip hop*. The Pudding. <https://pudding.cool/2017/02/vocabulary/index.html>
- Ingham, T. (2021, January 7). Nearly a third of all streams in the US last year were of hip-hop and R&B artists (as rock beat pop to second. *Music Business Worldwide*. <https://www.musicbusinessworldwide.com/nearly-a-third-of-all-streams-in-the-us-last-year-were-of-hip-hop-and-rb-music/>

Trucos y consejos para la investigación en educación musical

Harry Price¹, Violeta Schwarcz López Aranguren², Carlos Abril³, Patricia A. González-Moreno⁴

¹School of Music, Kennesaw State University, E.U.A

²Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina

³Frost School of Music, University of Miami, E.U.A.

²Facultad de Artes, Universidad Autónoma de Chihuahua, México

Resumen

La investigación en educación musical es necesaria si se busca la mejora sistemática de las prácticas de enseñanza-aprendizaje independientemente del contexto en el que estas tengan lugar. Con este taller, se busca fortalecer facilitar el diálogo, comprensión y desarrollo de habilidades investigativas de los participantes. Se parte de la necesidad de realizar un planteamiento de investigación, delimitando el objeto de estudio, preguntas de investigación, hipótesis y objetivos. Se abordarán además las particularidades de la investigación cuantitativa como cualitativa, así como aspectos éticos involucrados en la investigación educativa.

Palabras Clave: investigación en educación musical, investigación cuantitativa, investigación cualitativa, ética en investigación

Abstract

Research in music education is necessary if the systematic improvement of teaching-learning practices is sought, regardless of the context in which they take place. With this workshop, we seek to strengthen, facilitate dialogue and understanding, and develop investigative skills of the participants. Initially, it is intended to help attendees in the process of delimiting the object of study, research questions, hypotheses and objectives. The particular characteristics of quantitative and qualitative research will also be addressed, as well as ethical aspects involved in educational research

Keywords: music education research, quantitative research, qualitative research, ethics in research

Introducción

Las buenas obras musicales se comprenden y disfrutan mejor al escucharlas más de una vez. También aprendemos más sobre la investigación cada vez que leemos artículos o escuchamos sobre los esfuerzos de nuestros colegas. En este taller compartiremos nuestras perspectivas discutiendo una variedad de estilos de investigación, tanto las técnicas de trabajo como nuestros estudios. Con suerte, cuando escuchemos cómo se aplican las ideas a la investigación, podamos establecer conexiones entre nosotros y nuestros intereses de investigación. Esto se aplica a la lectura y comprensión de trabajos y la realización de investigaciones personales.

Objetivo general del taller

El objetivo general de este taller es abordar los fundamentos básicos que guían el diseño y realización de investigación, cuantitativa y cualitativa, en el campo de la educación musical. Se buscará que los participantes adquieran experiencia en la delimitación de un objeto de estudio, definiendo los objetivos generales y particulares del proyecto en consonancia con las preguntas de investigación. Se discutirán aspectos orientados hacia el logro de una adecuada rigurosidad científica desde las diferentes tradiciones epistemológicas y metodológicas, tomando en cuenta aspectos éticos involucrados en la investigación en educación musical, que se traduzca en un adecuada preparación, desarrollo y presentación de reportes de investigación.

Para lograr tal propósito, cada uno de los talleristas contribuirán a este taller desde sus propias experiencias y proyectos de investigación con los siguientes temas y contenidos.

Planteamiento de un problema de investigación

En primer término, se parte del diseño de investigación a nivel de situaciones problemáticas, preguntas, problemas, hipótesis y objetivos, es decir, la cabeza de los diseños para articular con las estrategias metodológicas más pertinentes para cada recorte y objeto de estudio, sean éstas cualitativas, cuantitativas o mixtas. Es decir, como el recorte y diseño de un proyecto de investigación ya en la enunciación implica la unidad de análisis, variables, dimensiones que luego, según sea el método de abordaje tenga coherencia y consistencia con el nivel de estudio seleccionado y la operacionalización para llegar a grados de confiabilidad y validez.

Investigación cuantitativa

Desde mi perspectiva, hablaremos de los muchos métodos para realizar investigación cuantitativa, desde encuestas hasta experimentos. La investigación de cualquier tipo comienza con ideas que tenemos con las que luego miramos la investigación relacionada anterior. En este sentido, toda investigación tiene esta perspectiva histórica. Abordaremos los métodos de investigación que uno utiliza en términos cuantitativos junto con muchos otros tipos de actividades de mis colegas y yo. A esto le siguen los análisis de los datos recopilados, que incluyen todo, desde proporcionar datos resumidos hasta pruebas estadísticas. Una vez hecho esto, abordaremos las posibilidades de implicación de los resultados y proyectaremos ideas futuras a partir de los hallazgos. Tenemos la esperanza de que, al igual que la buena música, todos recojamos ideas y podamos aplicarlas para comprender mejor la investigación y aplicar las ideas compartidas a nuestros propios trabajos.

Investigación cualitativa

Este segmento del taller está diseñado para proporcionarle conceptos e ideas, abstractas y prácticas, en el diseño y la realización de investigaciones cualitativas en educación. Específicamente, exploraremos un método interactivo en el diseño de estudios de caso y multicaso. Esto ayudará a desarrollar la comprensión del paradigma cualitativo, el método interactivo, y los estudios de caso en la educación. El propósito es ayudar a los participantes a determinar cuando la aplicación de esta metodología es apropiada o relevante.

Aspectos éticos en investigación

Toda investigación que involucra la participación de personas debe adherirse a principios éticos para proteger y respetar sus derechos y bienestar. La reflexión sobre los principios de beneficencia, justicia y autonomía es indispensable en el diseño y realización de muchos de los

proyectos de educación musical, independientemente de su enfoque metodológico. Además, toda investigación involucra procedimientos específicos que aseguran el manejo ético de la información, tales como el consentimiento informado de los participantes, asegurar la confiabilidad y protección de los datos, entre otros, así como de las conductas propias del investigador en las diferentes etapas de un proyecto de investigación. A lo largo del taller, se reflexionará sobre estos elementos y las implicaciones que tiene en la práctica investigativa.

Bibliografía recomendada

- American Psychological Association (2020). *Publication Manual of the American Psychological Association* (7th ed). APA.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage .
- Creswell, J., & Poth, C. N. (2017). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2019). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage.
- Sales, B. D., & Folkman, S. (2000). *Ethics in research with human participants*. American Psychological Association
- Samaja, J. (1993). *Epistemología y metodología*. Eudeba.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.

La Rítmica Jaques-Dalcroze como actividad multi-tarea

Elda Nelly Treviño Flores

Facultad de Música, Universidad Autónoma de nuevo León, México

Resumen

La pedagogía musical Rítmica Jaques-Dalcroze (RJD) está basada en el aprendizaje activo a través de la experiencia mediante un proceso dinámico de interacciones flexibles entre el facilitador con los miembros del grupo y viceversa (Juntunen, 2005). El diálogo entre los participantes y el facilitador se refleja en todas las dimensiones del ser humano: física, cognitiva, afectiva, social y espiritual. La enseñanza de la música en la pedagogía RJD se lleva a cabo unificando y experimentando creativamente dentro de tres elementos fundamentales: el tiempo, espacio y energía. Dentro de esta

triada la persona desarrolla la autoconciencia de su cuerpo, conciencia del ritmo y del entorno a través de percepciones visuales, auditivas y cinestésicas (Jaques-Dalcroze, 1965). En el entorno multitarea de la pedagogía Rítmica Jaques-Dalcroze intervienen las funciones ejecutivas o funciones cognitivas de alto orden entre las que se encuentran la abstracción, planificación, análisis, pensamiento lógico inductivo y deductivo, toma de decisiones (Bombín-González et al., 2014), además de la regulación de la atención sostenida, atención dividida y la memoria de trabajo. Durante las sesiones de RJD la atención se divide entre diversos estímulos y las personas desarrollan altos niveles de pericia en habilidades atencionales necesarias para la multitarea como caminar en sincronía con patrones rítmicos cambiantes. Los objetivos de este taller son: experimentar una sesión introductoria de Rítmica Jaques-Dalcroze para tener una vivencia directa de actividad musical multitarea empleando movimiento corporal mediante la realización de ejercicios individuales y en equipo de: (a) incitación-inhibición; (b) coordinación y disociación de movimientos; (c) improvisación vocal y corporal; (d) expresión musical; y (e) creación de “*plastique animé*”.

Palabras Clave: rítmica Jaques-Dalcroze, música y movimiento, actividades musicales multitarea, enseñanza musical holística

Abstract

The music pedagogy Dalcroze Eurhythmics (DE) is based on an active learning process through a dynamic process of flexible interactions between the facilitator and the members of the group, and vice versa. This process occurs during music and movement activities (Juntunen, 2005). The dialogue between participants and the facilitator is reflected in every dimension of the human being: physical, cognitive, affective, social, and spiritual. Music teaching within Dalcroze Eurhythmics is developed by creatively unifying and experimenting with three key elements: time, space, and energy. Within this triad, the person develops body self-awareness, consciousness of rhythm and the environment through visual, auditive, and kinesthetic perceptions (Jaques-Dalcroze, 1965). In the multitask environment of Dalcroze Eurhythmics, the executive functions of high order such as abstraction, planification, analysis, inductive and deductive thinking, decision making, are involved (Bombín-González et al., 2014); furthermore, the regulation of sustained attention, divided attention, and work memory are also involved. During the DE sessions, the attention is divided among several stimuli and the persons develop high levels of attentional skills which are necessary for multitask activities such as walking in synchrony with changing rhythmic patterns, among others. The objectives of this workshop are: to experience introductory sessions of Dalcroze Eurhythmics in order to perform multitask musical activities using body movements individually and in groups including: (a) incitation and inhibition; (b) coordination and dissociation of movements; (c) vocal and body improvisation; (d) musical expression; and (d) creation of a “*plastique animé*”.

Keywords: Dalcroze Eurhythmics, music and movement, multitask musical activities, holistic music teaching

Fundamentación teórica

La pedagogía musical Rítmica Jaques-Dalcroze (RJD) está basada en el aprendizaje activo a través de la experiencia mediante un proceso dinámico de interacciones flexibles entre el facilitador con los miembros del grupo y viceversa (Juntunen, 2005). Dichas interacciones suceden en un espiral de adaptación mutua ininterrumpida mediante el diálogo entre la música creada por el facilitador y las respuestas de los participantes.

El diálogo entre los participantes y el facilitador se refleja en todas las dimensiones del ser humano: física, cognitiva, afectiva, social y espiritual. Independientemente del contexto en el que se lleve a cabo la RJD a lo largo de la vida, ya sea en un contexto de iniciación musical infantil, contexto formativo de músicos profesionales, para adultos aficionados o en un contexto terapéutico, dentro de toda sesión los participantes viven un proceso de aprendizaje y crecimiento en todas sus dimensiones y se potencian sus capacidades creativas y de expresión musical y personal. Para lograrlo, la RJD propicia un ambiente de auto-reflexión y de reflexión compartida con el compañero (Grandjean & Labbé, 2017).

La enseñanza de la música en la pedagogía RJD se lleva a cabo unificando y experimentando creativamente dentro de tres elementos fundamentales: el tiempo, espacio y energía. Dentro de esta triada la persona desarrolla la autoconciencia de su cuerpo (sentido de tensión-relajación, equilibrio, economía del manejo de energía, su relación con el espacio y los otros) y conciencia del ritmo (sutilezas de cambios de tempo, contrastes de duraciones de sonidos y silencios) y del entorno (en el espacio físico y en relación a los compañeros del grupo) a través de percepciones visuales, auditivas y cinestésicas (Jaques-Dalcroze, 1965).

La precisión rítmica se logra mediante la sincronía del oído y el cuerpo (Phillips-Silver & Trainor, 2007) y al trabajar sutilezas en las diferencias y cualidades del movimiento, la persona aprende a manejar su propia energía y responder, y adaptarse a la energía de sus compañeros, guiados por la energía de la música.

La Rítmica Jaques-Dalcroze como actividad multitarea

Las sesiones de RJD constituyen un entorno multitarea en el que las personas desarrollan habilidades que les permiten realizar dos o más acciones simultáneamente entre las que destacan el caminar o desplazarse de alguna otra forma y al mismo tiempo realizar en movimiento (usualmente en sincronía con la caminata) algún patrón rítmico con la parte superior del cuerpo o cantarlo.

Asimismo, en los ejercicios con altos niveles de dificultad pueden llegar a realizarse tres o cuatro acciones simultáneas (siendo una de ellas algún tipo de desplazamiento).

En un entorno multitarea intervienen las funciones ejecutivas o funciones cognitivas de alto orden entre las que se encuentran la abstracción, planificación, análisis, pensamiento lógico inductivo y deductivo, toma de decisiones (Bombín-González et al., 2014) además de la regulación de la atención sostenida, atención dividida y la memoria de trabajo.

Durante las sesiones de RJD la atención se divide entre diversos estímulos y las personas desarrollan altos niveles de pericia en habilidades atencionales necesarias para la multitarea como caminar en sincronía con patrones rítmicos cambiantes. De esta forma, la persona automatiza patrones de marcha y se minimiza el efecto que pueda tener la ejecución de dos tareas simultáneas como contar de forma regresiva y caminar (Kressig et al., 2005). Más aún, dentro de las sesiones de RJD se propician momentos para que la persona responda a sus necesidades internas de creación y expresión a través de la improvisación libre o estructurada.

Durante las sesiones, los estímulos sonoros (musicales) deben ser organizados y en muchas ocasiones jerarquizados en la mente para realizar actividades motoras que reflejen dicha organización mental. Por tal motivo el buen funcionamiento de la atención dividida y de praxias son muy importantes. A continuación, se describen de manera general las diferentes funciones de atención y praxias que se requieren para realizar las actividades dentro de las sesiones:

- a) A través de la práctica se logra la mejoría en la ejecución simultánea de varias actividades al automatizar parcialmente alguna o algunas de ellas (generalmente el desplazamiento); sin embargo, éstas permanecen en la conciencia: el facilitador propone al grupo un problema rítmico/musical que se trabaja de muchas maneras hasta que, tras un largo diálogo de propuestas de solución en ambos sentidos entre el facilitador y los participantes, éstos proponen su versión del mismo integrando su nivel de comprensión del problema en un proceso de comunicación creativa en todas las dimensiones antes mencionadas (Greenhead et al. 2016, pp. 223–224).
- b) Al automatizar una o dos acciones motrices relacionadas a algún elemento específico de la música, la persona puede dirigir su atención hacia algún elemento musical más complejo. Este es un proceso controlado de la atención ya que en el momento en que la persona lo desea, se trae a la conciencia y se tiene control sobre el mismo. Asimismo, este proceso sucede en fracciones de segundo durante el cual la persona realiza un análisis para determinar la respuesta motriz apropiada de acuerdo al contexto musical, espacial y social en ese momento (Neisse & Becklen, 1975).

- c) La atención se centra en el estímulo sonoro o música (fuera de la acción) para lograr una mejor ejecución motriz bajo el principio de focalización de la atención en un estímulo externo (Duke et al., 2011).
- d) A través de ejercicios de reacción inmediata las personas modifican sus movimientos corporales de acuerdo a la señal de la música (previamente establecida por el facilitador) la cual se presenta de manera aleatoria y repentina. Cuando ésto sucede, la persona generalmente ya se ha habituado y ha automatizado su respuesta motriz de acuerdo a esa música; al escuchar la señal debe modificar su movimiento de inmediato (Sternberg et al., 2012). En este lapso de tiempo de fracciones de segundo, a veces se produce un “parpadeo atencional” en el que la persona titubea al realizar el cambio.
- e) El “parpadeo atencional”, que en este caso se utiliza en sentido metafórico, es un fenómeno atencional en el que dos estímulos visuales se presentan secuencialmente de manera continua en fracciones de segundo y la atención es incapaz de registrar el segundo (Raffone et al., 2018). En las sesiones de RJD en ocasiones sucede algo similar cuando la persona presta atención rápidamente a dos elementos musicales y no registra con claridad el segundo. Sin embargo, una vez identificado y practicado varias veces, se vuelven a automatizar temporalmente uno o varios movimientos (Miller et al., 2009).
- f) Mediante las actividades a realizar ya sea propuestas por el facilitador o por los miembros del grupo, las cuales requieren un manejo adecuado del tiempo, espacio y energía (Bachmann, 1991), la persona planea sus movimientos en fracciones de segundo para representar un patrón rítmico en el tiempo y en el espacio y decidir hacia qué dirección orientarlos. El movimiento durante las sesiones de RJD está en función de la música en sí, de los deseos internos de cada persona y la sintonía con sus compañeros. En esta fase la persona manifiesta su creatividad para elegir libremente la forma en que realizará su movimiento imprimiendo su personalidad (Jeannerod & Decety, 1995)

Objetivos

Experimentar una sesión introductoria de Rítmica Jaques-Dalcroze para tener una vivencia directa de actividad musical multitarea empleando movimiento corporal mediante la realización de ejercicios individuales y en equipo de:

- Incitación-inhibición
- Coordinación y disociación de movimientos
- Improvisación vocal y corporal
- Expresión musical

- Creación de “plastique animé”

Contenidos

- Manejo de tiempo-espacio-energía
- Subdivisión del tempo
- Aumentación y disminución de patrones rítmicos
- Compás compuesto
- Discriminación auditiva con movimiento de funciones armónicas

Referencias

- Bachmann, M. (1991). *Dalcroze today: An education through and into music* (D. Parlett, trad.). Oxford University Press.
- Bombín-González, I., Cifuentes-Rodríguez, A., Climent-Martínez, G., Luna-Lario, P., Cardas-Ibáñez, J., Tirapu-Ustárriz, J., & Díaz Orueta, U. (2014). Validez ecológica y entornos multitarea en la evaluación de las funciones ejecutivas. *Revista Neurológica*, *59*(2), 77–87.
- Duke, R. A., Davis Cash, C., & Allen, S. E. (2011). Focus of attention affects performance of motor skills in music. *Journal of Research in Music Education*, *20*(10), 1–12. <https://doi.org/10.1177%2F0022429410396093>
- Grandjean, D., & Labbé, C. (2017). The impact of Dalcroze-Eurhythmics on the development of self-representations and social competences. En S. Del Bianco, S. Morgenegg, & H. Nicolet (Eds.), *Pédagogie, art et science: l'apprentissage par et pour la musique selon la méthode Jaques-Dalcroze* (pp. 89–107). Haute école de musique de Genève.
- Greenhead, K., Habron, J., & Mathieu, L. (2016). Dalcroze Eurhythmics: Bridging the gap between the academic and the practical through creative teaching and learning. In E. Haddon, & P. Burnard (Eds.), *Creative teaching for creative learning in higher music education* (pp. 211–226). Routledge.
- Jaques-Dalcroze, E. (1965). *Le rythme, la musique et l'éducation*. Hug Musikverlage.
- Jeannerod, M., & Decety, J. (1995). Mental motor imagery: A window into the representational stages of action. *Current Opinion in Neurobiology*, *5*, 727–732.
- Juntunen, M.-L. (2005). What makes Eurhythmics Dalcroze Eurhythmics? *Le Rythme*, 26–29.
- Kressig, R., Allai, G., & Beauchet, O. (2005). Long-term practice of Jaques-Dalcroze Eurhythmics prevents age-related on gait variability on a dual task. *Journal of the American Geriatrics Society*, *53*(4), 728–729.

- Miller, J., Ulrich, R., & Rolke, B. (2009). On the optimality of serial and parallel processing in the psychological refractory period paradigm: Effects of the distribution of stimulus onset asynchronies. *Cognitive Psychology*, *58*, 273–310.
- Neisser, U., & Becklen, R. (1975). Selective looking: Attending to visually specified events. *Cognitive Psychology*, *7*(4), 480–494. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(75\)90019-5](https://doi.org/10.1016/0010-0285(75)90019-5)
- Phillips-Silver, J., & Trainor, L. (2007). Hearing what the body feels: Auditory encoding of rhythmic movement. *Cognition*, *105*, 533–546.
- Raffone, A., Srinivasan, N., & van Leeuwen, C. (2018). The interplay of attention and consciousness in visual search, attentional blink, and working memory consolidation. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, *369*(1641), 20130215. <http://rstb.royalsocietypublishing.org>
- Sternberg, R., Sternberg, K., & Mio, J. (2012). *Cognitive psychology* (2a ed.). Watsgoge Sengage Learning.

ISME

INTERNATIONAL SOCIETY
FOR MUSIC EDUCATION

ISBN: 978-1-922303-07-3
(EBOOK)